Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 9870317
Centre d'intérêt: 755

Anglais langue seconde : deuxième cycle / Direction générale des programmes, Direction de la formation générale. -- [Québec] : Ministère de l'éducation, 1986.

112 p. ; 28 cm. -- (Programme d'études / Ministère de l'éducation du Québec, Direction de la formation générale. Secondaire)

Code: 16-3252 ; 9687-614. Bibliogr.: p. 111-112. Glossaire.

ISBN 2-550-09358-X

Vedette(s)-secondaire(s): Québec (Province) Ministère de l'éducation. Direction de la formation générale

---

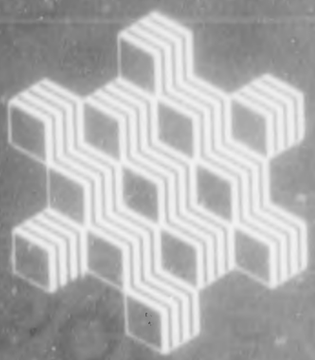
Descripteur(s): Anglais (Langue) * Langue seconde * Programme d'enseignement * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Le document présente le nouveau programme d'anglais, langue seconde, du second cycle du secondaire. Les postulats suivants ont été retenus comme base du programme: 1. le système scolaire doit répondre aux besoins exprimés par la société et par la clientèle scolaire; 2. l'élève doit jouer un rôle actif dans son apprentissage; 3. la langue doit être considérée comme un instrument de communication; 4. l'environnement socioculturel et le contexte scolaire ont une influence directe sur l'apprentissage de l'anglais, langue seconde. L'objectif global du programme est de rendre l'élève, qui a terminé son secondaire, capable de communiquer en anglais dans des situations de la vie courante. Le document comprend cinq chapitres: 1. l'introduction qui présente la problématique et les fondements du programme; 2. l'organisation et l'orientation du programme; 3. le contenu d'apprentissage; 4. la répartition du programme entre la troisième, la quatrième et la cinquième années du secondaire; 5. l'application du programme.

Type de document: d

---

programme d'études



SECONDAIRE

ANGLAIS
LANGUE SECONDE

DEUXIÈME CYCLE

Québec

EDUQ 8870317

programme d'études

SECONDAIRE

ANGLAIS
LANGUE SECONDE
DEUXIÈME CYCLE

Direction générale des programmes
Direction de la formation générale

1er tirage: mars 1986
2e tirage: décembre 1986

Approuvé par les Comités catholique et protestant
du Conseil supérieur de l'éducation
les 16, 17 mai et 18 avril 1985

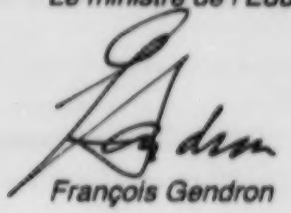
© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1986

ISBN 2 – 550 – 08358 – X

Dépôt légal — deuxième trimestre 1986
Bibliothèque nationale du Québec

Il m'est agréable de confirmer que le programme d'études intitulé: « Anglais, langue seconde — Deuxième cycle — Secondaire », édicté en conformité avec l'article 3 du Règlement concernant le régime pédagogique du secondaire, a reçu l'approbation des comités confessionnels du Conseil supérieur de l'éducation et constitue un programme dont j'autorise l'utilisation dans toutes les écoles, à compter du 1er juillet 1986.

Le ministre de l'Éducation,



François Gendron

Table des matières

Remerciements 1

Avant propos 3

1. **Introduction** 5
   - 1.1 Problématique 7
   - 1.2 Analyse des besoins 7
   - 1.3 Fondement du programme 9
   - 1.4 Principes directeurs et implications pédagogiques 11
   - 1.5 Relation du programme avec les finalités et les valeurs de l'éducation scolaire 11
   - 1.6 Relation du programme avec d'autres programmes d'études 12
     - 1.6.1 Le programme cadre 12
     - 1.6.2 Les programmes d'anglais langue seconde du primaire et du premier cycle du secondaire 12
     - 1.6.3 Le programme de français, langue maternelle, du secondaire 13

2. **Organisation et orientation du programme** 15
   - 2.1 Objectif global et objectifs généraux de l'anglais, langue seconde, au second cycle du secondaire 17
   - 2.2 La démarche d'apprentissage 18
   - 2.3 Une approche communicative 18
   - 2.4 La place de la grammaire dans une approche communicative 21
   - 2.5 Les types de textes 23
   - 2.6 Les opérations 24
     - 2.6.1 Les opérations en compréhension 24
     - 2.6.2 Les opérations en production 26

3. **Contenu d'apprentissage** 29
   - 3.1 Généralités 31
   - 3.2 Explication du cadre de présentation des objectifs intermédiaires 32
   - 3.3 Les objectifs de compréhension 35
     - 3.3.1 Les objectifs terminaux 37
     - 3.3.2 Les objectifs intermédiaires 39
   - 3.4 Les objectifs de production 49
     - 3.4.1 Les objectifs terminaux 51
     - 3.4.2 Les objectifs intermédiaires 53
   - 3.5 L'intégration des objectifs 63

4. **Répartition du programme entre la troisième, la quatrième et la cinquième secondaire** 65
   - 4.1 Le principe de répartition 67
   - 4.2 Le principe de permutation 67

4.3 Description du niveau de difficulté de chaque critère 68
4.3.1 Le sujet 68
4.3.2 Les caractéristiques des textes 68
4.3.3 La performance de l'élève 69
4.3.4 La tâche 70
4.4 La cote 71
4.5 La pondération des objectifs intermédiaires 72
4.6 L'enrichissement 73

5. Application du programme 75
5.1 Rôle des intervenants 77
5.1.1 Les responsables de l'encadrement pédagogique 77
5.1.2 Les enseignants 77
5.2 Le guide pédagogique 77
5.3 L'évaluation des apprentissages 77
5.4 Le matériel didactique 77
5.5 Le matériel authentique 78
5.6 La situation d'apprentissage 78
5.7 Les aspects obligatoires du programme 79

Conclusion 83

ANNEXE 1. Synthèse du contenu du programme d'anglais, langue seconde du 1er cycle du secondaire 85
ANNEXE 2. Tableau synthèse des objectifs terminaux 89
ANNEXE 3. Tableau des niveaux de difficulté des objectifs intermédiaires en compréhension et en production 93
ANNEXE 4. Les champs de textes 99
ANNEXE 5. Glossaire 105
ANNEXE 6. Principaux ouvrages de référence 109

CE PROGRAMME EST DESTINÉ AUX ÉLÈVES INSCRITS AU SECOND CYCLE DU SECONDAIRE

REMERCIEMENTS

La conception du programme d'anglais, langue seconde, du second cycle du secondaire a été confiée à une équipe composée du responsable de la discipline au ministère de l'Éducation et d'un agent de développement pédagogique. Au cours de l'élaboration du programme, l'équipe a pu tirer profit des conseils et des suggestions de plusieurs personnes, soit à titre de membre d'un comité, soit à titre individuel. La collaboration de tous a été des plus précieuses.

Les concepteurs ont aussi invité tous les conseillers pédagogiques d'anglais, langue seconde, de même que des représentants de commissions scolaires et des enseignants à exprimer leurs opinions sur les orientations et sur le contenu d'une version préliminaire. La Direction de l'évaluation pédagogique (D.E.P.), la Direction du matériel didactique (D.M.D.) et la Direction générale des réseaux (D.G.R.) ont également été consultées.

De plus, les concepteurs du programme ont bénéficié de travaux faits par divers représentants du milieu. Les résultats de ces travaux ont été regroupés dans trois documents : *Enquête en vue de déterminer l'influence de l'environnement linguistique des élèves des 1re, 2ième et 3ième secondaires sur l'apprentissage de l'anglais, langue seconde* (16-3233-02), *Analyse des besoins langagiers en anglais, langue seconde, chez les élèves des quatrième et cinquième secondaires des écoles publiques du Québec* (16-3224-09), *Projet de programme d'études : niveau secondaire, anglais , langue seconde* (16-3224-10). Ces documents ont précédé le programme et ont servi de pierre angulaire à son élaboration.

Le ministère de l'Éducation tient à remercier toutes les personnes qui ont ainsi contribué à l'élaboration du programme d'anglais, langue seconde, du second cycle du secondaire. Ce programme tient compte de l'ensemble des remarques et des recommandations recueillies à l'occasion des séances de consultation. Les choix qui s'imposaient ont été faits à la lumière des objectifs poursuivis, de la clientèle visée et des orientations de *l'École québécoise - Énoncé de politique et plan d'action.*

AVANT-PROPOS

Ce programme s'adresse à tous les agents d'éducation et, plus particulièrement, aux enseignants* d'anglais, langue seconde. Il est destiné aux élèves du second cycle des écoles secondaires, publiques et privées, du Québec.

Le programme précise le contenu minimal devant être atteint par tous les élèves à la fin du second cycle du secondaire. Il revient à chaque commission scolaire de prévoir l'enrichissement nécessaire pour les élèves qui pourraient dépasser ce tronc commun.

Conformément aux dispositions du *Règlement concernant le régime pédagogique du secondaire* (16-0062-011, Articles 31 à 35), on attribue quatre crédits à chacune des trois années du second cycle du secondaire, chaque crédit représentant 25 heures d'enseignement.

Le présent programme annule et remplace les documents suivants:

— *Programme d'études des écoles secondaires, anglais, langue seconde, ministère de l'Éducation 1971*, code 16-3222.

— *Programme grammatical d'anglais, langue seconde, des secondaires I à IV, ministère de l'Éducation, 1976*, code 16-3202.

— *Programme grammatical d'anglais, langue seconde, de secondaire V, ministère de l'Éducation*, décembre 1977, code 16-3203.

— *Programme provisoire, anglais, langue seconde, 412-512, ministère de l'Éducation*, mars 1966, code 16-3223.

— *Anglais, langue seconde, programme d'anglais, 578-572, ministère de l'Éducation*, septembre 1975, code 16-3242.

Il est essentiel pour la compréhension du programme de le lire dans son entier. Celui-ci est beaucoup plus qu'une simple énumération d'objectifs. En effet, ceux-ci prennent tout leur sens dans les orientations qui y sont présentées et une lecture partielle risquerait de fausser cet éclairage.

---

* Dans le présent document, le masculin est utilisé pour faciliter la lecture du texte; par exemple, lorsque le mot « enseignant » apparaît, il faut également lire « enseignante ».

1. INTRODUCTION

1.1 PROBLÉMATIQUE

Dans *l'École québécoise — Énoncé de politique et plan d'action*, publié en 1980, le ministère de l'Éducation a annoncé son intention de procéder à une révision de tous les programmes d'études primaires et secondaires. Afin de mieux comprendre les changements qui ont été effectués dans le programme d'anglais, langue seconde, au second cycle du secondaire, il est important de faire état de la situation qui prévalait en anglais, langue seconde, à ce moment.

Deux études* publiées l'une en 1977, l'autre en 1978 ont permis de cerner cette situation et de tracer un portrait de la situation désirée. Au moment où ces études ont été réalisées, il existait, comme pour la plupart des autres matières, un programme-cadre en vigueur depuis 1971. En 1976, le ministère a ajouté une répartition grammaticale à ce programme. Dans plusieurs commissions scolaires, ces documents ont servi à élaborer des programmes institutionnels. Dans d'autres cas, c'était le matériel didactique seul qui constituait le programme. Les deux études ont fait ressortir les difficultés engendrées par ce manque d'uniformité et ont proposé l'élaboration de programmes bien structurés dont les objectifs seraient clairs, précis et opérationnels.

En plus des questions de cet ordre, les deux études soulevaient aussi d'autres questions d'ordre pédagogique que les praticiens de l'enseignement se posaient quant à l'efficacité des cours d'anglais, langue seconde. Malgré une attitude assez positive face à l'apprentissage de l'anglais, la capacité des élèves de persister dans cet apprentissage semblait être inhibée. De plus, bon nombre d'entre eux continuaient à éprouver de la difficulté à utiliser, en dehors de la classe, les habiletés développées et les connaissances acquises. Il fallait donc se demander si l'orientation donnée aux programmes existants rencontrait vraiment les besoins et les intérêts des élèves québécois. Pour répondre à cette question, les études ont démontré la nécessité de procéder à une consultation auprès des élèves et auprès d'autres personnes concernées par l'enseignement de l'anglais, langue seconde (enseignants, parents, employeurs etc.).

Les résultats de cette consultation ont été publiés dans deux documents ; l'un touchant les élèves des 1re, 2e, et 3e secondaires[1], l'autre ceux des 4e et 5e secondaires[2]. Les principales tendances qui se sont dégagées de l'analyse de ces documents sont les suivantes:

- les élèves de toutes les régions de la province manifestent un désir marqué d'apprendre l'anglais,
- les élèves expriment le désir d'améliorer leur capacité de se servir de l'anglais en dehors de la classe,
- les élèves expriment le désir de se servir de l'anglais à des fins pratiques,
- les élèves manifestent des besoins ponctuels et envisagent aussi des besoins éventuels en anglais,
- l'information issue de ces études et colligée dans un projet de programme[3] permet de déterminer des contextes dans lesquels ces besoins seront ressentis,
- la compréhension de l'écrit est considérée comme prioritaire, bien que les autres savoirs ne doivent pas être négligés,
- une marge de manoeuvre est nécessaire pour les commissions scolaires qui sentent le besoin d'enrichir le contenu minimal,
- une continuité entre le primaire, le premier cycle et le second cycle du secondaire est essentielle.

L'ensemble de ces considérations ainsi que les apports des sciences du langage dont il sera question dans les fondements ont amené la décision d'effectuer une révision en profondeur des contenus existants et de la méthodologie qui les accompagnait.

1.2 ANALYSE DES BESOINS

Suite à la consultation sur le Livre Vert, le ministère de l'Éducation du Québec a entrepris une opération de révision des programmes dont la première étape a consisté, pour le deuxième cycle du secondaire, en une analyse des besoins de la clientèle visée. Cette analyse se voulait une investigation systématique des besoins d'apprentissage du milieu en matière de langue seconde, compte tenu du fait qu'une analyse objective n'existait pas à cet effet. Cette étude se veut principalement une comparaison entre ce qui

---

* Georgeault, P., Dansn, M., *Description de la situation de l'enseignement des langues secondes, anglais, langue seconde, et français langue seconde, telle que perçue par les commissions scolaires*, Études et documents, D.G.D.P., ministère de l'Éducation, 1977.

Lussier, D., *Modifications des conditions d'enseignement anglais, langue seconde*, C.O.P.E.L.S., Dossier 3, S.R.E.P., 1978.

1. Banko, R., Smith, B., *Enquête en vue de déterminer l'influence de l'environnement linguistique des élèves des 1re, 2ième et 3ième secondaires sur l'apprentissage de l'anglais, langue seconde*, (16-3233-02), D.G.D.P., 1979.
2. O-Farrell-Gagnon, T., et al., *Analyse des besoins langagiers en anglais, langue seconde, chez les élèves des quatrième et cinquième secondaires des écoles publiques du Québec*, (16-3224-09), D.G.D.P., 1980.
3. O-Farrell-Gagnon, T., et al., *Document d'information, Projet de programmes d'études : niveau secondaire, anglais, langue seconde*, (16-3224-10), D.G.D.P., 1980.

est réalisé par l'école et ce qui est demandé par le milieu. Elle permet d'identifier l'écart entre ce que l'école offre présentement et ce que les agents impliqués en attendent. On pourra définir le besoin comme l'écart entre la situation actuelle et la situation désirée. Les principales étapes de cette analyse ont été :

- d'identifier les compétences actuelles de l'élève en anglais, langue seconde, à la fin du cours secondaire ;
- d'identifier les compétences désirées en anglais, langue seconde, par les différentes instances concernées, à la fin du cours secondaire ;
- de mesurer l'écart entre la situation actuelle et la situation désirée ;
- de distribuer les besoins selon un ordre de priorité.

Cette analyse veut répondre à une question fondamentale : les apprentissages réalisés par les élèves à la fin du cours secondaire correspondent-ils aux attentes du milieu ? Il ne s'agit donc pas de vérifier si les élèves atteignent actuellement les objectifs préconisés par les programmes en usage mais plutôt d'aller chercher des données pour la conception d'un nouveau programme.

Un comité de travail a été formé dont le mandat était de générer une liste d'énoncés qui permettrait aux répondants de se situer par rapport à la situation actuelle et à la situation désirée. Les énoncés ont par la suite été examinés et quarante d'entre eux ont été retenus et présentés, dans un questionnaire, à divers intervenants : élèves de secondaire et de C.E.G.E.P., parents, conseillers pédagogiques, enseignants de secondaire et de C.E.G.E.P., travailleurs, employeurs, venant de toutes les régions administratives du Québec. On pouvait trouver, par exemple, des énoncés comme :

- comprendre un exposé en anglais sur un sujet précis ;
- appliquer les principales règles de la grammaire anglaise ;
- rédiger en anglais une lettre de demande d'emploi ;
- demander des renseignements en anglais ;
- etc.

Ces énoncés étaient répartis, bien sûr, entre les quatre savoirs : compréhension de l'écrit, compréhension de l'oral, production écrite, production orale. De plus, une question ouverte permettait aux répondants de s'exprimer librement sur le sujet. Le questionnaire a été validé et un échantillonnage représentatif de répondants a été choisi. Chaque énoncé a été évalué en réponse aux questions suivantes :

- Selon vous jusqu'à quel point un étudiant du deuxième cycle du secondaire maîtrise-t-il présentement chacune des habiletés énumérées dans ce questionnaire ?
- Selon vous jusqu'à quel point un étudiant du deuxième cycle du secondaire devrait-il maîtriser chacune de ces habiletés ?

Les résultats indiquent que les répondants considèrent l'ensemble des habiletés décrites dans le questionnaire importantes à acquérir mais que les élèves en ont, à la fin du secondaire, une maîtrise plus ou moins bonne. Il y a donc un écart entre la situation actuelle et la situation désirée.

En conclusion, les auteurs de cette analyse de besoins exprimaient un certain nombre de recommandations pour l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au deuxième cycle du secondaire. Parmi celles-ci on peut mentionner :

- que d'une façon générale, le nouveau programme accorde une importance plus grande à la compréhension de l'écrit, à la compréhension de l'oral et à la production écrite qu'à la production orale ;
- que les habiletés concernant la compréhension de l'écrit soient considérées comme prioritaires pour l'ensemble des régions administratives du Québec ;
- que des efforts soient entrepris pour relever le seuil provincial de performance en production écrite.

Le programme en tant qu'entité globale tient compte des conclusions de cette analyse. Il est à noter toutefois que ce n'est pas exclusivement au niveau des objectifs que se refléteront les tendances exprimées précédemment, mais plutôt dans le temps consacré à chacune des habiletés par le biais des activités vécues en salle de classe.

D'autre part, il y a d'autres facteurs dont nous devons tenir compte dans l'élaboration d'un programme. Parmi ceux-ci, retenons : les données fournies par l'application des programmes du primaire et du premier cycle du secondaire, la réalité telle que vécue actuellement dans les écoles du Québec, le contexte socio-linguistique dans lequel nous vivons, les besoins en langue seconde au niveau des études ultérieures, collégiales ou universitaires, que l'élève sera appelé à poursuivre, la disponibilité du matériel authentique compte tenu de notre environnement culturel.

Toutes ces considérations, combinées aux résultats de l'analyse des besoins, nous amènent à croire qu'il serait important au second cycle du secondaire :

— d'accorder plus d'emphase à la compréhension qu'à la production ;

— d'accorder plus d'importance aux textes écrits qu'aux textes oraux.

Cette emphase se traduira particulièrement en terme de temps au niveau des textes auxquels l'élève sera exposé. On pourra ainsi consacrer 55 à 60% du temps à la compréhension par rapport à la production et la même proportion aux textes écrits par rapport aux textes oraux.

1.3 FONDEMENTS DU PROGRAMME

Afin d'élaborer un programme d'études, il est essentiel de considérer plusieurs facteurs d'ordre théorique et pratique. À partir de ces considérations, il est possible d'élaborer un système cohérent qui permet de prendre des décisions éclairées quant au contenu du programme. En anglais, langue seconde, il faut s'inspirer de diverses disciplines dont la pédagogie générale, la linguistique appliquée et la didactique des langues. De plus, il faut étudier les données issues de ces disciplines à la lumière de la situation pédagogique et sociale dans laquelle le programme sera appliqué. Ce processus vise à assurer un bon équilibre entre la théorie et la pratique.

Depuis déjà quelques années, un changement d'orientation s'opère en pédagogie générale. L'éducation, naguère considérée comme une activité d'abord académique, se montre plus sensible à la nécessité de répondre aux besoins utilitaires exprimés par la société et par la clientèle scolaire. Un des résultats de ce changement est de voir l'élève comme le premier responsable de son apprentissage. Cette vision de l'éducation suppose que l'on fournisse à l'élève un environnement motivant qui respecte ses besoins et ses intérêts et qui lui permette de poursuivre son apprentissage sans se sentir menacé. Un tel environnement augmentera son désir de poursuivre son apprentissage tant à l'école qu'en dehors de l'école. Dans le cadre de l'enseignement secondaire, l'accent mis sur la responsabilité de l'élève et sur l'importance de créer un climat positif en classe prend une signification toute particulière parce qu'il est question d'adolescents qui ont un besoin grandissant d'autonomie et d'encouragement.

Parallèlement à ce changement d'orientation en éducation, il s'opère aussi un changement dans les motifs qui incitent les personnes à apprendre une autre langue. L'importance grandissante des médias et la plus grande mobilité des individus ont augmenté les occasions de contact avec les gens parlant d'autres langues. Il en résulte une vision plus pragmatique de la langue, laquelle devient un moyen d'établir une communication avec d'autres. Dans ce contexe, l'accent doit être mis sur l'acquisition d'une langue utilitaire plutôt que sur l'apprentissage d'une langue littéraire.

Pendant que s'effectue ce changement concernant les raisons qui incitent les gens à apprendre une autre langue, des questions importantes sont soulevées quant au processus d'apprentissage d'une langue. Les modèles d'apprentissage behavioristes jumelés à une description structuraliste du langage se révèlent alors inadéquats pour expliquer la complexité inhérente à l'apprentissage des langues, tant en milieu naturel qu'en milieu scolaire. Certaines observations relatives au processus d'apprentissage d'une langue remettent en question l'applicabilité d'un tel modèle.

Selon le modèle behavioriste, pour apprendre une langue il suffit d'acquérir des automatismes. Si ce modèle reflète la réalité, comment expliquer la capacité qu'ont les apprenants d'une langue à produire des énoncés non grammaticaux qu'ils n'ont probablement jamais eu la possibilité d'entendre ? Cette créativité chez l'apprenant prouve qu'il peut émettre des hypothèses quant au fonctionnement de la langue. C'est donc dire qu'il est capable d'examiner la masse de données linguistiques qu'il reçoit pour commencer à formuler sa propre théorie. On peut donc penser que tout apprenant a besoin d'une assez longue période de compréhension avant qu'il ne soit appelé à produire. Ainsi, on peut espérer favoriser le développement des talents innés de linguistique qu'il possède.

De plus, il faut regarder la situation dans laquelle ce travail s'effectue : ce « linguiste inné » formule ses hypothèses à partir de contacts avec un langage authentique et dans des situations où il ressent un besoin réel de recevoir et de transmettre un message. Tout d'abord, il exploite au maximum un contenu linguistique minimal en se servant aussi de tous les éléments paralinguistiques, (gestes, intonation, expressions faciales, illustrations, etc.) d'une situation donnée. Grâce à ce processus de négociation de sens, l'apprenant devient vite conscient qu'un seul mot ou qu'une seule phrase peut véhiculer plusieurs sens et qu'une même signification peut revêtir plusieurs formes linguistiques. Au cours de ce processus, l'apprenant constate aussi qu'il y a des erreurs qui entravent la communication, tandis que d'autres ne l'entravent pas. Les erreurs de forme sont moins significatives que ne le sont les erreurs de sens, du moins au début de l'apprentissage. À mesure que l'apprenant devient plus habile à recevoir des messages, il arrive à mieux contrôler les formes langagières qui lui permettent de transmettre ses propres messages.

Au centre de la recherche de sens qu'effectue l'apprenant se trouvent les fonctions de la communication. En bref, ces fonctions sont la raison d'être de toute communication orale ou écrite et elles révèlent les intentions de communication des participants dans une situation donnée. Toute utilisation de la langue a un but : s'informer sur un fait, demander de l'information, faire agir, exprimer des sentiments, etc. Ces fonctions de la communication peuvent revêtir une variété de formes linguistiques des plus simples aux plus complexes.

Ce fait amène une réévaluation d'une approche basée uniquement sur l'aspect structural d'une langue. En isolant les éléments formels d'une langue, il y a risque de négliger l'importance cruciale du sens. Si la recherche de sens permet en même temps l'acquisition des formes linguistiques, l'inverse n'est pas nécessairement vrai. Un exercice qui demande une simple manipulation des formes du langage n'aide pas l'apprenant à mieux comprendre ni à mieux transmettre des messages. De plus, une aussi grande attention portée à la grammaire rend l'apprenant trop conscient d'aspects de la langue auxquels il ne s'attarde pas dans sa langue maternelle. Ce qu'il apprend en classe devrait alors correspondre à ce qu'il sait déjà sur le fonctionnement d'une langue.

Alors, au lieu d'être organisé autour des structures grammaticales, le programme d'anglais s'articule autour des intentions de communication qui sont à la base de la recherche de sens. Il devient donc nécessaire de placer l'apprenant dans des situations où la langue lui permet de réaliser ces intentions. Ces situations devraient servir de déclencheur à la communication ; il s'ensuit qu'elles ne devraient pas servir de prétexte à illustrer des règles grammaticales.

À l'intérieur d'un tel cadre, l'erreur fait partie du processus d'apprentissage et aide l'apprenant à vérifier les hypothèses qu'il émet sur le fonctionnement de la langue. Pourvu que ces erreurs n'entravent pas la communication, elles peuvent être corrigées graduellement et à peu près avec les mêmes moyens qu'en milieu naturel.

En plus de l'importance qu'une communication authentique accorde au sens d'un message, il faut aussi rendre compte d'aspects sociologiques qui font qu'un message bien formulé et signifiant ne soit pas pour autant approprié à un contexte donné. En effet, dans une situation de communication, il ne suffit pas seulement de tenir compte de l'intention pour comprendre ou produire un message. Il faut aussi prendre en considération la relation qui existe entre le message et d'autres facteurs importants tels que les participants et la situation. Bien que ce programme vise une compétence à communiquer, il prend pour acquis que l'élève est conscient de ces autres facteurs dans sa langue maternelle et qu'il arrivera à transférer ce savoir-faire à la langue seconde à la condition qu'on lui fournisse les éléments langagiers pertinents.

En plus de ces considérations d'ordre théorique, le programme doit aussi tenir compte des facteurs inhérents au contexte socioculturel dans la province de Québec. L'environnement linguistique dans lequel est placé l'élève québécois offre, par le biais des médias, plus d'occasions d'écouter et de lire l'anglais qu'il n'offre d'occasions de converser en anglais. Ce contexte est un des éléments qui justifient l'importance accordée dans ce programme à la compréhension par rapport à la production. Il est essentiel de ne pas oublier la phase cruciale que représente la compréhension pour celui qui apprend une langue. D'ailleurs, les études menées au Québec en 1978 et en 1980 ont déjà fait ressortir l'importance de ce facteur.

D'autres facteurs inhérents au contexte scolaire imposent certaines décisions. Il ne faut pas oublier que le contexte de la classe n'est généralement pas considéré comme un milieu naturel : en effet, l'apprentissage d'une langue à l'école est soumis à des contraintes de temps qui limitent les interventions individuelles et les possibilités de contact avec la langue. Ces contraintes ont présidé à la décision de limiter le contenu linguistique présenté aux élèves pour atteindre les objectifs du programme.

Au choix des objectifs d'apprentissage doit s'ajouter une méthodologie qui respecte les caractéristiques d'une communication authentique et qui favorise une utilisation maximale de la langue.

L'ensemble de toutes ces considérations amène à retenir les postulats suivants comme base du présent programme :

- le système scolaire doit répondre aux besoins exprimés par la société et par la clientèle scolaire ;
- l'élève doit jouer un rôle actif dans son apprentissage ;
- la langue doit être considérée comme un instrument de communication ;
- l'environnement socioculturel et le contexte scolaire ont une influence directe sur l'apprentissage de l'anglais, langue seconde, au Québec.

1.4 PRINCIPES DIRECTEURS ET IMPLICATIONS PÉDAGOGIQUES

Des fondements précédemment élaborés découlent, plus spécifiquement, les principes directeurs et les implications pédagogiques qui s'y rattachent.

PRINCIPES DIRECTEURS	IMPLICATIONS PÉDAGOGIQUES
Il est essentiel de :	Ainsi, en classe, on devrait :
1. respecter les besoins et les intérêts de l'élève ;	• faire le choix de situations d'apprentissage en tenant compte du vécu de l'élève ;
2. favoriser la pédagogie du succès ;	• créer un climat dans lequel l'élève ne se sentira pas en situation d'échec ; • favoriser le développement d'attitudes positives face à la langue seconde ; • assurer le développement et le maintien de la motivation.
3. considérer la langue comme moyen de communication ;	• présenter des activités répondant à un besoin de communication authentique ou vraisemblable ; • éviter les exercices à caractère mécanique, présentés hors contexte ; • insister sur le sens du message par rapport à la forme et ainsi tolérer les erreurs de production qui n'entravent pas la compréhension du message ; • présenter des activités de pratique dans un contexte signifiant et linguistiquement riche ; • offrir des activités dans lesquelles l'élève est appelé à composer avec l'aspect imprévisible de la langue.
4. accorder une importance plus grande à la compréhension qu'à la production tout en les intégrant.	• présenter des situations variées qui tiennent compte des paramètres de la communication, en respectant les caractéristiques propres à la langue écrite et à la langue orale.

1.5 RELATION DU PROGRAMME AVEC LES FINALITÉS ET LES VALEURS DE L'ÉDUCATION SCOLAIRE.

L'école québécoise - Énoncé de politique et plan d'action dit que l'éducation au Québec doit favoriser le développement de la personne dans toutes ses dimensions. Pour ce faire, elle prône, entre autres valeurs, l'ouverture sur le monde, le respect de soi et d'autrui ainsi que la tolérance nécessaire dans une société pluraliste.

Ces valeurs se reflètent dans les buts que le programme d'anglais, langue seconde, au secondaire a choisi de poursuivre :

— favoriser le développement d'attitudes positives à l'égard des individus parlant une autre langue ;

— favoriser le développement des habiletés de base pour communiquer avec les individus d'une autre langue ;

— encourager l'élève à explorer la vie culturelle d'un autre groupe linguistique par le biais de la langue seconde ;

— fournir à l'élève les outils nécessaires à la poursuite de sa formation générale au-delà de ses études secondaires.

Ce ne sont pas nécessairement les objectifs terminaux et les objectifs intermédiaires qui permettront d'atteindre ces buts, particulièrement le développement d'attitudes positives à l'égard des gens d'une autre langue et l'exploration de la vie culturelle d'un autre groupe. Ce sera plutôt dans l'encouragement que l'élève recevra de son entourage immédiat, Direction d'école, enseignants, parents, confrères, etc., à poursuivre l'apprentissage de la langue seconde et à respecter les individus d'autres ethnies qu'il développera cette attitude positive. Ce sera aussi par l'intérêt que présenteront pour lui les situations d'apprentissage et les activités qu'il vivra en langue seconde et par la motivation qu'il aura à découvrir des réalités nouvelles et différentes par le biais de textes oraux ou écrits adaptés à ses besoins et à son âge.

Seulement si nous lui fournissons ce contexte favorable, et l'école ne doit pas être la seule impliquée, pouvons-nous espérer que l'élève développe une attitude positive envers les gens parlant une autre langue et désire pousser plus loin son exploration d'une autre culture.

1.6 RELATION DU PROGRAMME AVEC D'AUTRES PROGRAMMES D'ÉTUDES

1.6.1 Le programme-cadre

Pour bien comprendre la relation qui existe entre le nouveau programme d'anglais, langue seconde, au second cycle du secondaire et celui qui l'a précédé, il est important de faire ressortir ce qui les différencie. Le programme-cadre laissait la latitude aux commissions scolaires d'élaborer un programme institutionnel. Celui de 1985 s'inscrit dans la nouvelle démarche du ministère de l'Éducation qui préconise un même programme pour tous les élèves du secondaire. Il précise les objectifs généraux et les objectifs terminaux. Ces deux programmes sont donc de type différent et toute comparaison entre les deux doit en tenir compte.

Le programme-cadre considérait déjà la communication comme but ultime de l'apprentissage de la langue seconde, mais estimait que la maîtrise de la forme et de la grammaire suffisait pour l'atteindre. Ce programme voyait la communication comme étant presqu'exclusivement un phénomène oral. L'écrit servait alors d'extension au contenu oral. La théorie de l'apprentissage des langues qui était populaire à ce moment privilégiait la formation d'habitudes pour maîtriser les aspects formels de la langue. Dans une telle approche, il fallait éviter l'erreur pour faire acquérir à l'élève des habitudes correctes, sous forme d'automatismes.

Le présent programme voit aussi la communication comme but ultime de l'apprentissage de la langue seconde, mais il accorde la priorité au message sans pour autant négliger la forme. D'ailleurs, il s'attarde autant à la communication écrite qu'à la communication orale. Les courants de pensée qui prévalent ainsi que la situation au Québec veulent qu'on accorde une plus grande importance à la réception qu'à la transmission de messages. L'approche préconisée dans ce programme tient aussi compte de la capacité de l'élève d'émettre ses propres hypothèses sur le fonctionnnement de la langue. Il s'ensuit alors que l'erreur qui n'entrave pas la communication doit être tolérée parce qu'elle est une étape normale de l'apprentissage.

1.6.2 Les programmes d'anglais, langue seconde, du primaire et premier cycle du secondaire

Le programme d'anglais, langue seconde, du second cycle du secondaire, assure la continuité avec celui du premier cycle. Issus d'une problématique semblable et appuyés sur les mêmes fondements, ces deux programmes ont été élaborés en tenant compte des besoins et des intérêts des élèves auxquels ils sont destinés. L'un et l'autre privilégient une approche communicative dans laquelle la priorité est accordée au message. Dans les deux programmes, l'étude de la langue est au service du développement de la compétence à communiquer.

Le programme du premier cycle du secondaire souligne l'importance des principales fonctions langagières ou intentions de communication dans les objectifs terminaux, ce qui constitue aussi l'unité d'organisation du programme du primaire. Il précise en outre les divers types de textes, tel menus, bulletins de nouvelles, lettres, etc., propres à favoriser chez l'élève la réalisation de ces fonctions. Des notions appropriées, tel le lieu, les participants, le résultat, etc., sont rattachées à ces textes dont certaines caractéristiques sont précisées.

Alors que les types de textes font partie intégrante de l'objectif terminal du programme du premier cycle du secondaire, ils ne sont présentés qu'à titre indicatif dans celui du second cycle. L'intention de communication constitue le coeur de l'objectif terminal du second cycle mais elle prend un sens plus large, plus englobant, que celles qu'on trouvait dans le programme du premier cycle et surtout dans celui du primaire.

Il s'ensuit que de telles macro-fonctions langagières, ou intentions de communication à caractère plus vaste, devraient générer une langue plus riche autant en compréhension qu'en production orales et écrites.

De plus, le programme du second cycle privilégie certaines opérations autant en compréhension (le

Par exemple :

Intentions de communication		
Primaire	*Premier cycle du secondaire*	*Second cycle du secondaire*
L'élève sera capable d'identifier une tierce personne.	L'élève sera capable d'échanger des renseignements relatifs à une personne.	L'élève sera capable de participer à des échanges de propos à partir de son expérience personnelle ou d'un texte donné en vue de s'informer sur des gestes à poser.

repérage d'éléments spécifiques d'information, par exemple) qu'en production (la discussion, par exemple). Ces opérations sont le principe unificateur des objectifs intermédiaires et le lien entre les objectifs intermédiaires et les objectifs terminaux.

Contrairement au programme du primaire, les programmes du premier et du second cycle du secondaire ne précisent pas de contenu linguistique obligatoire, lexique ou énoncés.

Les mêmes éléments se retrouvent de façon implicite ou explicite dans les programmes du primaire, du premier et du second cycle du secondaire, mais l'éclairage qu'on leur apporte diffère d'un programme à l'autre. Ainsi, alors que les types de textes constituent le coeur du programme du premier cycle du secondaire, ils ne sont énumérés qu'à titre indicatif au second cycle et, bien qu'ils n'apparaissent pas dans le programme du primaire, il va de soi qu'ils font partie intégrante de l'enseignement.

De plus, bien que le message ait toujours préséance sur la forme, on devrait s'attendre, à mesure que l'élève progresse dans son apprentissage, à ce qu'il puisse maîtriser davantage la structuration de ses énoncés. C'est pourquoi, des notions grammaticales bien intégrées à l'enseignement et bien contextualisées ne sont certes pas à rejeter.

Les utilisateurs de ce programme trouveront à l'annexe I une synthèse du contenu du programme d'anglais, langue seconde, du premier cycle du secondaire. Cette synthèse vise à les informer des acquis des élèves.

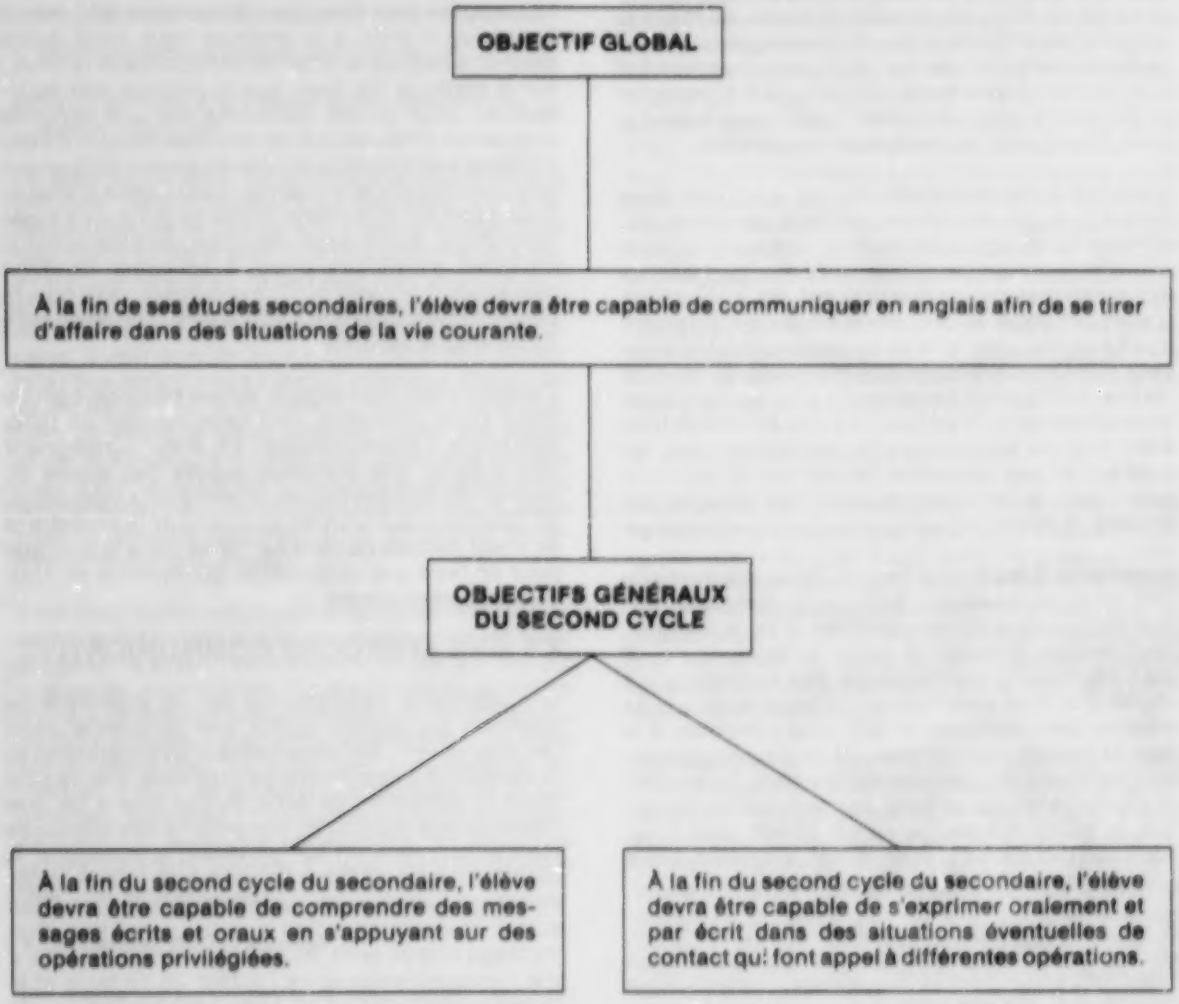
1.6.3 Le programme de français, langue maternelle, du secondaire

Le programme de français, langue maternelle, et le programme d'anglais, langue seconde, s'adressent aux mêmes élèves et sont tous les deux axés sur la communication. Ils cherchent à amener l'élève à utiliser les connaissances qui lui permettront de comprendre et de produire des messages oraux et écrits. L'étude de la grammaire est alors vue non comme une fin en soi, mais est subordonnée au développement des habiletés langagières. Afin d'augmenter la motivation, les deux programmes tiennent compte des intérêts des élèves et de leur vécu. Ils veulent donc que les messages à comprendre et à produire soient le plus signifiant possible.

Ces deux programmes se ressemblent aussi dans leur principe d'organisation. Ils s'articulent autour de la compréhension et de la production de diverses sortes de messages à caractère authentique.

2. ORGANISATION ET ORIENTATION DU PROGRAMME

2.1 OBJECTIF GLOBAL ET OBJECTIFS GÉNÉRAUX DE L'ANGLAIS, LANGUE SECONDE, AU SECOND CYCLE DU SECONDAIRE


OBJECTIF GLOBAL
À la fin de ses études secondaires, l'élève devra être capable de communiquer en anglais afin de se tirer d'affaire dans des situations de la vie courante.
OBJECTIFS GÉNÉRAUX DU SECOND CYCLE
À la fin du second cycle du secondaire, l'élève devra être capable de comprendre des messages écrits et oraux en s'appuyant sur des opérations privilégiées.
À la fin du second cycle du secondaire, l'élève devra être capable de s'exprimer oralement et par écrit dans des situations éventuelles de contact qui font appel à différentes opérations.

2.2 LA DÉMARCHE D'APPRENTISSAGE

Nous faisons régulièrement dans notre vie de nombreux apprentissages. Ceux-ci s'effectuent de façon naturelle, spontanée, sans que nous ayons à en faire une analyse. Mais dans la salle de classe, alors que le contexte est artificiel et que l'élève ne comprend pas nécessairement le bien fondé de ce qu'il apprend, il faut que l'enseignant soit vigilant et voit à respecter la démarche d'apprentissage sans quoi il peut y avoir blocage et l'apprentissage sera inhibé.

Illustrons cette démarche par un exemple. Vous recevez un jeu en cadeau et vous ne savez pas comment l'utiliser : c'est la mise en situation. Vous utiliserez alors vos connaissances antérieures, celles des personnes qui vous entourent, les instructions contenues dans le jeu, pour découvrir comment jouer à ce jeu : c'est la prise de conscience. Mais il se peut que l'apprentissage que vous êtes en train de réaliser soit bloqué. Par exemple, si en ouvrant le jeu vous constatez qu'il est destiné à des enfants de trois à six ans, ou encore que les instructions ont été oubliées et que personne ne connaît la façon de jouer. Vous auriez alors la possibilité d'établir vos propres règles et de poursuivre votre apprentissage.

Après avoir lu les instructions ou après avoir reçu de l'information, ou encore après avoir établi vos propres règles, vous décidez de jouer : c'est la pratique. Tout peut se dérouler de façon harmonieuse ou il peut encore ici y avoir blocage. Par exemple, si les règles que vous avez lues ou celles que vous avez établies sont confuses et que vous constatez que tout le monde peut gagner, vous pouvez décider qu'il est inutile de continuer à jouer ainsi. Ou encore, si vous vous rendez compte, après un certain temps, que le jeu ne représente aucun intérêt pour vous, vous décidez d'arrêter et de le mettre de côté. Votre apprentissage de ce jeu n'ira pas plus loin.

Si vous avez décidé de poursuivre et de jouer le jeu, vous pouvez vous rendre compte alors, de façon individuelle ou collective, des raisons pour lesquelles vous avez eu des difficultés à jouer, des instructions que vous avez mal interprétées, des stratégies qui vous ont amené à gagner ou à perdre et des modifications que vous devrez leur apporter selon le cas : c'est le retour sur la pratique qui peut avoir lieu à tout moment en cours d'apprentissage. Vous avez alors progressé dans votre apprentissage et acquis une certaine maîtrise de ce jeu que vous pourrez parfaire en réinvestissant vos connaissances, c'est-à-dire en jouant à nouveau. Vous avez pu ainsi profiter de l'expérience de ceux qui vous entourent.

Ce qu'il faut retenir, c'est que quelle que soit la tâche à accomplir, l'apprentissage d'un jeu ou l'apprentissage d'une langue seconde, la démarche est semblable, à savoir une prise de conscience et une acceptation de la tâche à accomplir, la pratique de cette tâche et le retour sur la pratique. Il est important de savoir qu'il peut y avoir blocage en cours de route et que dès lors l'apprentissage est interrompu.

Nous avons peut être jusqu'à maintenant consacré beaucoup d'effort à la pratique mais nous avons peut-être négligé la prise de conscience et le retour sur la pratique. Or, pour que la pratique soit significative, pour qu'elle débouche sur une véritable acquisition d'habiletés et de connaissances et qu'elle s'intègre aux habiletés et connaissances déjà acquises, il faut qu'elle soit motivée. Suite à cette pratique, il est essentiel que l'élève sache ce qui a ou n'a pas fonctionné. Après avoir vécu une certaine activité, pourquoi n'a-t-il pas réussi à accomplir la tâche demandée ? S'il sent qu'il ne progresse pas il pourra perdre toute motivation à poursuivre l'apprentissage d'une langue seconde.

L'enseignement de l'anglais, langue seconde, comme toute autre discipline, doit tenir compte de cette démarche d'apprentissage. En effet, l'enseignant doit assurer une présence auprès des élèves en sachant déclencher l'intérêt et soutenir la motivation, en apportant son soutien au niveau de la pratique et en tirant parti de ce qui s'est passé dans la pratique pour en faire une rétro-action qui favorise de nouveaux apprentissages.

2.3 UNE APPROCHE COMMUNICATIVE

Une approche pédagogique est un ensemble de postulats qui veulent établir une cohérence entre l'enseignement, les fondements d'un programme et la démarche d'apprentissage proposée. Elle se veut communicative en ce sens qu'elle vise à ce que l'élève puisse recevoir ou transmettre des messages réels et non dans un but purement académique. À cet effet, il faudrait éviter de confondre communication et production orale. La communication implique autant la compréhension que la production d'un message oral ou écrit. Ainsi, lorsqu'on lit un texte, il y a communication entre l'auteur de ce texte et le lecteur, même s'ils ne sont pas en présence l'un de l'autre.

Ce ne sont pas nécessairement les objectifs qui sont en soi communicatifs. On pourrait, à la rigueur, imaginer des objectifs grammaticaux que l'on traiterait de façon communicative. On pourrait aussi imaginer des objectifs centrés sur des fonctions langagières, qui seraient traités de façon structurale. L'objectif prend tout son sens dans l'approche préconisée. Celle que nous privilégions devra avant tout :

— tenir compte des intérêts et des besoins des élèves impliqués ;

— se centrer sur le message ;

— véhiculer un message signifiant ;

— placer le message dans un contexte signifiant ;

— utiliser une langue authentique ;

— tenir compte de l'aspect socio-linguistique ;

— tenir compte de l'aspect socio-culturel.

- *Tenir compte des intérêts et des besoins des élèves impliqués*

La motivation pour l'apprentissage d'une langue seconde, particulièrement au deuxième cycle du secondaire, ne va pas de soi. Il faut chercher cette motivation en dehors de la langue elle-même, c'est-à-dire que l'élève ne va pas être motivé parce qu'il apprend la langue seconde, mais parce que ce qu'il découvre par l'intermédiaire de cette langue l'intéresse. Il veut donc en savoir davantage, non pas sur la langue mais sur le sujet qui l'intéresse. Et pour en savoir davantage, il doit mieux connaître la langue. C'est pourquoi, la seule façon de capter son intérêt et de le soutenir est de mettre l'éclairage sur des activités motivantes qui l'inciteront à comprendre la langue pour mieux découvrir l'inconnu et à l'utiliser pour transmettre l'information qu'il possède ou recueillir plus d'information.

Il est donc fondamental que les activités et les textes autant écrits qu'oraux qui lui sont présentés reflètent ses besoins et ses intérêts autant de par leur facture que par les sujets traités. Nous sommes en présence d'une «génération audio-visuelle» et nous devons en tenir compte. La simple présentation d'un texte sur Graham Bell ne suffit pas à déclencher de l'intérêt. Il faut un prétexte qui rejoigne les élèves dans leur quotidien : l'utilisation qu'ils font personnellement du téléphone, par exemple. Par la suite, ils seront peut-être motivés à savoir ce que Graham Bell a pu faire pour eux.

- *Se centrer sur le message*

De même qu'au primaire et au premier cycle du secondaire, le programme du deuxième cycle du secondaire met l'accent sur le message véhiculé plutôt que sur la forme correcte à acquérir. La communication possède une double dimension : la compréhension et la production. En compréhension, on s'attend à ce que l'élève saisisse un message sans avoir à analyser la structuration de ce message, sa forme. Pour l'aider dans sa compréhension, nous pouvons et même devons avoir recours à des questions, à de la reformulation, à des illustrations et même à une référence grammaticale. Mais ce dernier soutien ne saurait être qu'occasionnel et ne devrait pas aboutir à un enseignement analytique de la langue. La grammaire, si bien intégrée à l'enseignement, devient ainsi au service de la communication.

La production devrait être considérée comme une organisation personnelle d'énoncés à partir du bagage acquis par le locuteur sur le plan réceptif qu'il réinvestit peu à peu, selon les besoins, verbalement ou par écrit. Le programme vise donc à ce que l'élève puisse transmettre un message personnel plutôt que de se contenter de véhiculer des formes figées, stéréotypées, acquises de façon purement mécanique. Le langage se doit d'être le reflet d'une pensée personnelle et on ne peut se contenter d'exiger de l'élève des phrases toutes faites. Dès lors, il faut inciter l'élève à prendre des risques plutôt que d'être bloqué par la structuration de sa phrase. Mais il faut accepter, par voie de conséquence, que l'élève produise des approximations et que son message comporte certaines erreurs. Toutefois, nous sommes en droit de nous montrer plus exigeants sur le plan de la grammaticalité pour des élèves qui en sont à un stade avancé de leur apprentissage de la langue seconde, en tenant compte des acquis antérieurs et des différences individuelles.

- *Véhiculer un message signifiant*

Nous avons parlé précédemment de la motivation et nous avons précisé que pour que l'élève veuille apprendre la langue, il doit avoir un prétexte suffisant. C'est pourquoi il est important que l'information transmise comporte un élément de découverte, un aspect inconnu de l'élève, ou tout au moins qu'elle soit porteuse de sens, qu'elle apporte à l'élève quelque chose de pertinent, qui le pousse à poursuivre la communication.

Par exemple, le fait de poser des questions comme "What time is it ? " ou "What color is your dress ? " ou encore "Where's your dictionary ? " peut n'avoir aucun sens si le locuteur possède déjà la réponse parce qu'il a une horloge sous les yeux, parce que la jeune fille à qui il demande la couleur de la robe est devant lui, ou parce qu'il voit bien que le dictionnaire est sur le bureau. Mais les mêmes questions peuvent avoir du sens si, par exemple, le locuteur a perdu sa montre et a besoin de savoir l'heure, si l'interlocutrice vient de décrire une robe qu'elle s'est achetée et a omis d'en mentionner la couleur, si l'interlocuteur était censé apporter son dictionnaire et a oublié de le faire. Des questions de ce type peuvent devenir purement factices, n'avoir comme but que la pratique de la structure et ne déclencher en rien la motivation de l'élève, son désir d'apprendre quelque chose et de poursuivre la communication.

Il faudra donc que les textes qu'on présente à l'élève et les activités qu'on lui fait vivre transmettent et déclenchent un message signifiant.

• *Placer le message dans un contexte signifiant*

Ce n'est pas tout que l'élève reçoive ou transmette un message signifiant relié à ses besoins et à ses intérêts et que ce message véhicule une langue authentique. Encore faut-il qu'il soit placé dans un contexte et que ce contexte soit signifiant. Si on veut amener l'élève à atteindre un objectif, en maîtrisant des fonctions langagières et en utilisant certains énoncés, il faudrait que ceux-ci soient contextualisés. La langue ne peut être considérée comme une série d'énoncés. En d'autres mots, si l'élève entend ou lit des éléments lexicaux et des énoncés, ceux-ci doivent prendre leur sens dans un contexte. Il en va de même lorsqu'il s'exprime : la réalité qu'il énonce pourra se comprendre parce qu'elle fait partie d'un ensemble cohérent.

Par exemple, on peut très bien enseigner à l'élève certains éléments lexicaux et certains énoncés reliés à l'utilisation du téléphone. On pourrait dire que ce thème correspond à ses besoins et à ses intérêts, qu'il reçoit un message signifiant et qu'on utilise une langue authentique. Mais, compte tenu du fait qu'il n'aura pas à utiliser ces éléments dans un avenir rapproché et qu'il n'a pas ainsi une motivation intense à les apprendre, on doit les situer dans un contexte qui, d'une part, saura faciliter leur compréhension en les situant par rapport à un autre contexte, et qui, d'autre part, saura soulever son intérêt. Ce contexte devrait être signifiant, c'est-à-dire faire partie de la réalité telle qu'on la connaît ou encore d'un monde imaginaire comme celui de la science-fiction. Par exemple, les élèves pourraient imaginer le téléphone de demain et vivre une expérience en utilisant ce téléphone.

C'est pourquoi des activités du type « mots-mystères » ou « mots-croisés » ou toutes autres activités impliquant l'utilisation d'éléments isolés, ont peu de place au sein d'une approche communicative, étant donné qu'elles font fi du contexte de communication.

• *Utiliser une langue authentique*

La langue utilisée en salle de classe devrait être le reflet de celle utilisée dans la réalité, dans notre contexte, c'est-à-dire dans un environnement nord-américain. Il faut bien être conscient à cet égard que la langue parlée diffère considérablement de la langue écrite et qu'il faudrait laisser à chacune la place qui lui revient. Ainsi, si on veut transposer par écrit un dialogue, on est en droit de le faire, mais il faudrait être conscient que ce type de texte appartient à la langue parlée et qu'il devrait en être le reflet.

Il est fréquent, en langue parlée, qu'on supprime certains éléments de la phrase, comme "You going there ?", que l'intonation remplace la forme interrogative, comme "You're sure you don't want to come ?", que l'ordre des mots diffère "You're leaving when ?" que des éléments soient contractés comme "gonna, gotta, wanna...", etc. Cette langue est le reflet de la réalité du contexte quotidien d'un jeune anglophone et l'élève doit apprendre à la comprendre, si l'on désire qu'il apprenne une langue réelle plutôt qu'une langue artificielle qu'il ne retrouvera que dans les manuels scolaires. À cet égard, soulignons qu'un bulletin de nouvelles n'est pas le reflet de la langue orale, mais qu'il n'est qu'une lecture à haute voix d'un texte écrit et que la langue qu'il utilise est une transposition de la langue parlée. Il en va de même pour une conférence, par exemple. Il faut donc bien faire la distinction entre langue parlée, langue écrite et langue parlée à partir d'un texte écrit. C'est pourquoi, il est intéressant, afin de refléter le mieux la réalité, d'utiliser du matériel authentique et de présenter la langue sous son aspect le plus naturel selon le contexte dans lequel elle se présente.

Il est ici une distinction importante à apporter entre compréhension et production dans la réalité. En compréhension, le récepteur ne choisit pas le message qu'il reçoit et la façon dont il est formulé. Le niveau de langue utilisé, le débit et l'accent du locuteur, par exemple, sont des entités sur lesquelles il n'exerce aucun contrôle. L'élève doit donc apprendre à se familiariser avec divers types de textes oraux et écrits et avec divers locuteurs ou auteurs qui utilisent la langue dans les circonstances variées. Il doit être capable de comprendre diverses réalisations langagières qui expriment la même réalité et arriver à se constituer ainsi un répertoire linguistique dans lequel il pourra puiser en production. En effet, lorsqu'il voudra s'exprimer, l'émetteur pourra se permettre de choisir les réalisations langagières qu'il connaît le mieux afin de véhiculer son message : il n'aura donc pas à maîtriser un grand nombre d'énoncés pour exprimer la même réalité. Il pourra même se permettre de commettre certaines erreurs qui n'entravent pas la compréhension de son message. Il s'ensuit qu'on devrait exposer l'élève à des textes et à des réalisations langagières plus diversifiés et plus complexes en compréhension qu'on ne peut exiger de lui en production.

D'autre part, certains énoncés sont authentiques dans un contexte mais le sont moins dans un autre. Aux questions "What's your name ?", "How old are you ?" et "How many brothers do you have ?", les réponses "Michel", "fifteen" et "two" semblent les plus naturelles et contituent des réponses complètes. Si on insiste pour que l'élève utilise "My name is Michel", "I'm fifteen" et "I have two brothers" c'est uniquement dans un but structural, mais il faut être conscient que la langue utilisée est non authentique. L'élève serait justifié d'utiliser "My name is Michel. I'm fifteen and I have two brothers" dans un tout

autre contexte : celui de s'identifier et de se décrire, par exemple.

Enfin, si on veut refléter l'authenticité de la langue, il est évident qu'on devrait présenter au sein des textes et des activités des réalisations langagières diversifiées plutôt que de tenter de développer une structure spécifique.

- *Tenir compte de l'aspect socio-linguistique*

La communication est influencée par différents paramètres c'est-à-dire que les réalisations langagières et le registre de langue utilisés peuvent varier selon l'âge, le nombre, le statut, l'humeur... des participants, ainsi que selon l'endroit et le moment où se passe l'action. Ainsi une conversation avec un ami dans le métro n'aura pas la même teneur qu'un exposé devant un auditoire même si le sujet est identique.

La salle de classe n'est pas une reproduction fidèle de la réalité à cet effet, car il y a peu de variantes au niveau de la communication : le nombre des participants, leur âge, leur statut ainsi que l'endroit où se passe l'action sont toujours les mêmes. Si les élèves ne sont exposés qu'à la langue utilisée par l'enseignant, ils risquent de ne se familiariser qu'avec un seul registre de langue et d'être déroutés lorsque mis en présence d'un registre différent. C'est pourquoi il faudrait leur faire vivre des situations diversifiées dans lesquelles les paramètres de la langue varient, de sorte qu'ils puissent se familiariser, en compréhension d'abord, avec les réalisations langagières et le niveau de langue propres à ces situations. Il serait donc important de les mettre en présence de personnages différents qui évoluent dans des conditions et un contexte différents. Par la suite, en production, on pourra les amener à tenir compte de cette dimension socio-linguistique par le biais de jeux de rôles ou de simulation.

D'autre part, comme le milieu dans lequel nous vivons est nord-américain, il faudrait que la langue utilisée se fasse le reflet de cette réalité.

- *Tenir compte de l'aspect socio-culturel*

Enseigner une langue c'est en même temps faire connaître certains traits culturels d'un autre peuple. Cependant, cet aspect culturel ne devrait pas faire partie d'un enseignement spécifique car on risquerait fort de tomber dans l'utilisation de stéréotypes. Cette dimension devrait être intégrée à l'enseignement de la langue, aux textes écrits et oraux utilisés, aux situations exploitées et on pourrait mettre en valeur autant les ressemblances que les différences qui existent entre gens de différentes ethnies.

Même si nous sommes en milieu nord-américain et que la culture véhiculée devrait être en corrélation avec la langue utilisée, il ne faudrait pas faire preuve de chauvinisme et ignorer les autres réalités du monde anglophone.

Enfin, compte tenu du contexte français dans lequel les élèves sont plongés quotidiennement, qui leur fournit peu ou pas d'occasion de prendre contact avec l'univers anglophone, on devra profiter de toutes les occasions et utiliser tout le matériel disponible, tel que revues ou journaux, afin que l'élève puisse relier l'enseignement qu'il reçoit à une réalité immédiate.

2.4 LA PLACE DE LA GRAMMAIRE DANS UNE APPROCHE COMMUNICATIVE

Le programme considère la langue comme moyen de communication. Ce qui implique qu'il accorde une importance primordiale à la transmission et à la réception d'un message. Il veut placer l'élève dans un environnement sécurisant qui laisse place à l'erreur, puisqu'une communication réelle implique une organisation personnelle d'énoncés plutôt qu'une mémorisation ou une répétition d'éléments appris et retransmis mécaniquement. Si on vise à développer chez l'élève une certaine autonomie d'expression, et ce n'est certes pas être trop ambitieux que de chercher à atteindre un tel but au deuxième cycle du secondaire, on se doit de lui permettre de s'exprimer spontanément, sans chercher à lui imposer un modèle unique, figé, stéréotypé.

Est-ce à dire qu'il n'y a plus de place pour la grammaire dans une telle approche, que l'élève pourra s'exprimer dans un anglais «pidginisé», une langue qui lui est propre mais qui s'éloigne de la réalité, qu'il pourra transposer l'organisation de sa langue maternelle dans la langue seconde sans aucune intervention ? Nous avons déjà dit «le message d'abord, la forme ensuite» et non pas «le message d'abord, la forme dehors» : ce qui signifie une préoccupation vis-à-vis de la forme, en production bien sûr, puisque nous n'avons pas de possibilité d'intervention à cet effet au niveau de la compréhension. Il s'agit de préciser maintenant de quel ordre est cette préoccupation.

L'approche préconisée par l'ancien programme était centrée sur l'acquisition de formes grammaticales dont on présentait un listing, soi-disant réparti selon le niveau de difficultés, entre les différents degrés du secondaire. On y trouvait, par exemple, en première secondaire : le présent aux formes simple et progressive ; la notion de «dénombrable» et d'«indénombrable» avec "some" et "any", la position et l'invariabilité de l'adjectif descriptif régulier, etc..

alors qu'en cinquième secondaire on trouvait des formes comme : le past progressive ; le present-perfect ; le futur avec "going to" ; les questions-tags ; l'ordre des mots dans une phrase avec le relatif "whose", etc. Le matériel didactique proposait de nombreux exercices visant à faire maîtriser ces éléments grammaticaux qui constituaient le point de départ de l'enseignement.

L'approche préconisée par le nouveau programme est centrée, répétons-le, sur la transmission et la réception d'un message. L'élève est placé dans une situation de communication qui comprend de nombreuses activités qui se veulent motivantes afin de déclencher chez lui le désir de comprendre et de se faire comprendre. La grammaire ne constitue plus le point de départ de l'enseignement mais vient plutôt s'intégrer à la situation d'apprentissage selon les besoins occasionnels décelés par l'enseignant. Il ne s'agit plus de prévoir à l'avance les problèmes grammaticaux et de les classifier, selon les degrés, par ordre de difficultés. Il s'agit d'établir une situation de communication qui serve de déclencheur à des activités communicatives et de déceler à l'intérieur de cette situation la ou les formes grammaticales qui peuvent réellement causer un problème. Nous pourrons alors réaliser, à l'intérieur d'une situation d'apprentissage, des activités qui soient davantage formelles mais qui possèdent tout de même des caractéristiques communicatives telles : se situer dans un contexte plausible, tenir compte des paramètres de la communication et de l'aspect imprévisible de la langue plutôt que de l'aspect mécanique et utiliser une langue authentique.

À titre d'exemple, prenons la notion grammaticale de temps futur avec "will" et "going to". Dans une approche grammaticale, cette notion constitue le point de départ de l'enseignement. Nous trouverions alors de nombreux exercices visant à faire acquérir ce point précis et l'élève serait mis en présence de textes oraux ou écrits, artificiellement construits de façon à mettre en relief cette forme grammaticale précise.

Dans le nouveau programme d'anglais, langue seconde, nulle part il n'est fait mention, que ce soit au premier cycle ou au deuxième, de l'acquisition d'un tel élément ou de tout autre élément grammatical. Ce qui ne veut pas dire qu'on considère qu'il ne doive jamais être introduit, mais qu'il ne constitue, en aucun cas, le point de départ d'une situation d'apprentissage. Il serait exploité plutôt de la façon suivante. Étant donné une situation d'apprentissage comme "Preparing a party", par exemple. Nous y trouverions diverses activités destinées à l'organisation réelle d'une petite fête, telles : la préparation de cartes d'invitation, le choix de la musique, de la décoration, de la nourriture... Il se peut que lors de la préparation de cette petite fête, on rencontre de façon généralisée un problème relié à l'utilisation du futur en entendant des formes comme "I going to bring..." ou "I bring...". On pourrait alors prévoir une activité qui vise à attirer davantage l'attention sur les différentes formes qui peuvent s'utiliser pour situer une action dans le futur. Mais il est à noter que cette activité ne constitue ni le point de départ ni le noyau de la situation d'apprentissage.

Il est important de voir, dans l'exemple qui précède, que le point grammatical traité est commandé par la situation et qu'on le situe dans un contexte plutôt que de le traiter isolément de façon mécanique. Bien sûr, de nombreux problèmes grammaticaux pourront surgir au cours du déroulement d'une situation d'apprentissage. Si nous nous arrêtons à chacun de ces problèmes la communication sera constamment interrompue et l'élève développera un sentiment d'insécurité : il deviendra alors difficile de réaliser cette situation d'apprentissage. Nous devons donc être sélectif. Le matériel didactique pourra, selon le thème choisi, la situation élaborée, l'activité développée et les énoncés proposés, suggérer des pistes d'activités portant sur certains problèmes grammaticaux appréhendés. Mais le matériel didactique ne peut tenir compte de toutes les réalités de la salle de classe, entre autres du niveau de compétence linguistique des élèves et du moment où se produiront des erreurs grammaticales précises. Ce sera à l'enseignant à déterminer quelles sont les erreurs qui méritent qu'on s'y attarde, à choisir le moment pour le faire et à imaginer une activité, à partir d'exemples qui lui sont proposés, qui se situe dans un contexte communicatif.

D'ailleurs, toutes les erreurs grammaticales ne méritent pas d'être traitées avec le même respect : il faut être conscient que certaines d'entre elles ne pourront jamais être corrigées en milieu scolaire, compte tenu de l'âge de l'élève, de son expérience antérieure, de l'influence de son environnement, du temps alloué à l'enseignement... Il faudrait d'abord déterminer lesquelles entravent la compréhension du message et s'attarder principalement à celles-ci. Dans l'exemple qui précède, le fait d'utiliser "I bring two records" au lieu de "I'm going to bring..." n'entrave en rien la communication et l'enseignant pourrait peut-être se contenter de souligner l'erreur ou de tenter de la corriger par une question comme "How many records are you going to bring ?" ou une reformulation comme "Oh, I see. You're going to bring two records. What else ?"

Combien de règles grammaticales auxquelles on s'attarde en salle de classe méritent vraiment une telle attention ? Il faut, bien sûr, tenir compte aussi du degré auquel on s'adresse. On est en droit de s'attendre à un niveau de performance plus élevé en cinquième secondaire qu'en première ou en troisième et à exiger une précision grammaticale plus

grande de la part de ces élèves. Mais bien d'autres facteurs entrent en ligne de compte, particulièrement leur compétence antérieure selon l'environnement linguistique dans lequel ils ont été placés dans leur milieu ou à l'école. Il faut tenir compte aussi de l'authenticité de la langue utilisée dans la transmission d'un message oral, qui n'est pas toujours régi par les règles grammaticales de la langue écrite.

Enfin, il faudrait bien se rappeler que nous ne devrions pas nous attendre à ce que la majorité des élèves maîtrisent la langue sur le plan grammatical à la fin de leurs études secondaires, c'est-à-dire puissent la parler en commettant peu ou pas d'erreurs. L'école, à elle seule, ne peut réaliser un tel objectif. Encore une fois, il n'est pas question de laisser passer toutes les erreurs, mais plutôt d'aider l'élève à développer des stratégies qui l'aident à communiquer selon la situation dans laquelle il est placé. Rappelons-nous sans cesse que l'objectif global du cours secondaire en anglais, langue seconde est que l'élève soit capable de communiquer « afin de *se tirer d'affaire* dans des situations de la vie courante ».

2.5 LES TYPES DE TEXTES

Lorsqu'on parle de textes à l'intérieur du programme, il est important de comprendre qu'il s'agit autant de textes oraux que de textes écrits. C'est pourquoi on retrouve ce concept dans l'ensemble des objectifs autant en compréhension et en production orales qu'en compréhension et en production écrites. Qu'il s'agisse d'un bulletin de météo télédiffusé, d'un bulletin de nouvelles sportives, d'instructions pour assembler un objet, d'une carte postale, d'une annonce classée, d'un dialogue entre deux personnages, d'une recette de cuisine ou d'un texte littéraire, ce ne sont là que quelques exemples de ce que nous appelons des types de textes, en étant cohérent avec le langage utilisé dans le programme du premier cycle du secondaire dont les objectifs terminaux sont centrés sur les types de textes.

Au deuxième cycle du secondaire, les types de textes ne sont présentés qu'à titre indicatif. Toutefois, ce qu'il est important de retenir c'est que les types de textes choisis par les enseignants ou par les producteurs de matériel didactique devraient être cohérents avec l'objectif visé. Il est évident, par exemple, qu'on ne devrait pas habiliter l'élève à découvrir l'information globale ou à repérer des éléments spécifiques d'information par le biais d'un mode d'emploi, d'une recette ou d'instructions pour faire un assemblage. De même, il serait malvenu de demander à l'élève de distinguer entre certains arguments pour et certains arguments contre utilisés par un auteur, en lui présentant des notes biographiques. Il devra donc y avoir une étroite corrélation entre l'objectif poursuivi et le type de texte utilisé.

Il est essentiel aussi que ces types de textes reflètent les intérêts de la clientèle visée, autant de par le sujet traité que de par la façon dont il est traité. Ne perdons pas de vue que ces textes pourront servir de déclencheur, d'amorce, de motivation à diverses activités et situations d'apprentissage et qu'il est indispensable qu'ils suscitent le désir de l'élève de poursuivre sa démarche d'apprentissage. Un exposé sur Jacques Cartier peut être d'une platitude déconcertante mais il peut prendre tout son sens si on le place dans le cadre des festivités de 1984 du 450e anniversaire de la traversée de celui-ci vers le Nouveau Monde.

On trouvera en annexe 4 du présent document des suggestions relatives aux types de textes qu'on pourrait exploiter au second cycle du secondaire. Il est à remarquer que certains d'entre eux font partie du programme du premier cycle alors que d'autres sont nouveaux. On pourra avantageusement réutiliser certains types de textes déjà exploités au premier cycle, en ajoutant des notions à celles prévues dans le programme et en augmentant la complexité des caractéristiques des textes.

Les types de textes suggérés pour le second cycle ont été classés en trois champs, A, B et C, selon le degré de difficulté qu'ils sont susceptibles d'engendrer, à partir des caractéristiques suivantes :

— prévisibilité des formes linguistiques ;

— longueur du texte ;

— utilisation d'un vocabulaire plus ou moins restreint.

Ainsi, un menu serait susceptible d'appartenir à la catégorie A, la plus facile, étant donné que les formes linguistiques utilisées sont généralement figées, que le texte est limité et que le vocabulaire est restreint. Par contre, un récit appartiendrait plutôt à la catégorie C, étant donné que les caractéristiques d'un tel type de texte peuvent être beaucoup plus ouvertes.

On notera que les types de textes suggérés dans le tableau des objectifs intermédiaires se réfèrent davantage aux catégories B et C. En effet, les textes de catégorie A ont déjà été exploités auparavant soit au primaire, soit au premier cycle du secondaire et on peut se permettre, au second cycle, d'avoir des textes dont les caractéristiques sont plus complexes : ce qui n'exclut pas une utilisation restreinte de ceux-ci en cours d'année.

On trouvera aussi en annexe 4 une indication relative à l'utilisation de ces textes en compréhension ou en production orales ou écrites. Par exemple, une annonce d'objet perdu ou trouvé peut aussi bien être utilisée en compréhension qu'en production orales

ou écrites, alors que l'utilisation de journaux ne devrait être prévue qu'en compréhension écrite, puisqu'on ne devrait pas s'attendre à ce que les élèves comprennent la lecture orale d'articles de journaux ou encore en écrivent eux-mêmes.

Enfin, rappelons que les types de textes, la catégorie qui leur est apposée et la distribution faite entre la compréhension et la production orales ou écrites, ne sont présentés dans ce programme qu'à titre de suggestions.

2.6 LES OPÉRATIONS

L'opération est un acte ou un ensemble d'actes réfléchis qui permettent d'obtenir un résultat déterminé. C'est le principe unificateur des objectifs intermédiaires et le lien entre les objectifs intermédiaires et les objectifs terminaux. Ainsi, si on prend l'objectif intermédiaire 1 qui dit «identifier à l'intérieur même du texte, des mots ou des groupes de mots apparentés par le sens», on peut en faire un objectif purement académique par lequel l'élève est appelé à rechercher dans le texte des synonymes ou des antonymes pour un mot donné. C'est l'opération qui viendra préciser le sens de cet objectif en nous indiquant le pourquoi de cet acte. Dans le cas présent celui-ci vise essentiellement à la «déduction du sens d'éléments linguistiques à partir d'indices dans le contexte». L'objectif 1 veut donc fournir à l'élève un moyen de découvrir le sens d'un élément qui lui est inconnu dans un texte oral ou écrit. Mais ceux-ci, objectifs intermédiaires et opérations, doivent être intimement reliés à l'objectif terminal. Si on essaie de déduire le sens d'un élément lexical dans le texte pour une meilleure compréhension, c'est dans un but plus vaste : par exemple, pour «résoudre un problème» ou encore pour «s'informer sur des gestes à poser.»

2.6.1 Les opérations en compréhension

La compréhension, autant de l'écrit que de l'oral, est un phénomène qui se passe essentiellement au niveau de l'esprit. Nous pouvons vérifier la compréhension de l'élève par différents moyens mais nous ne pouvons être assurés que l'opération qu'il réalise est précisément et uniquement celle que nous visons. Ainsi, alors que l'élève cherche à déduire le sens de certains éléments linguistiques, il peut tout aussi bien à la fois découvrir l'information globale contenue dans le texte. C'est pourquoi nous parlerons, en compréhension, d'opération privilégiée, en prenant pour acquis que cette indication sert de repère pour l'enseignant ou l'évaluateur. On devrait aussi amener l'élève à prendre conscience de ces différentes opérations afin qu'il sache laquelle est requise selon ce qu'il a à accomplir. Ces opérations se réalisent de façon spontanée dans la réalité mais, en salle de classe, elles doivent être suscitées par l'enseignant à partir de la situation exploitée.

Il découle de ce qui précède que les opérations ne doivent pas être considérées comme cloisonnées. Ainsi, alors qu'on est en train de comparer l'information contenue dans plusieurs textes sur le même sujet, on peut tout aussi bien repérer des éléments spécifiques d'information et déduire le sens d'éléments lexicaux inconnus.

On peut schématiser ce qui précède de la façon suivante :

Objectif intermédiaire 1			*Objectif terminal*
L'élève sera capable d'identifier à l'intérieur même du texte des mots ou des groupes de mots apparentés par le sens.	*opération* Déduction du sens des éléments.	*en vue de*	résoudre un problème

Les opérations, dont nous reparlerons de façon plus détaillée ultérieurement, se résument ainsi :

En compréhension

- La déduction du sens des éléments.
- La découverte de l'information globale.
- Le repérage d'éléments spécifiques d'information.
- La recherche des détails.
- La comparaison des informations.

En production

- La réutilisation.
- L'interrogation.
- L'affirmation.
- La discussion.

a) *La déduction du sens des éléments*

Cette opération consiste à découvrir, à deviner de façon raisonnée, le sens de certains éléments linguistiques ou conceptuels à partir de certaines pistes telles des définitions dans le texte, la table des matières, les effets sonores, etc.

Lorsque nous lisons ou que nous écoutons un texte il arrive fréquemment que certains éléments, mots ou groupes de mots, nous échappent soit de façon intrinsèque, en raison de notre ignorance de ces éléments dans un contexte donné, soit de façon extrinsèque, c'est-à-dire en raison du bruit extérieur ou de la mauvaise calligraphie, par exemple. Il se peut très bien que la non-reconnaissance de ces éléments ne cause aucun problème à notre compréhension, parce que ceux-ci ne constituent pas des éléments essentiels. Mais il se peut aussi que notre manque de connaissance puisse mettre en péril la compréhension globale du texte pour deux raisons. La première, à cause de l'ignorance d'un élément précis dont la compréhension est fondamentale pour l'ensemble du texte. Par exemple, si un élève lit un texte sur les ordinateurs, qu'il ne connaît pas le mot "computer" et qu'il interprète celui-ci comme étant «un train de banlieue», il peut comprendre tout le reste du texte mais sa compréhension globale est compromise de par son interprétation erronée du terme "computer". La deuxième raison qui peut mettre en péril la compréhension globale d'un texte est l'ignorance d'un trop grand nombre d'éléments. Dans ce dernier cas, comme la déduction devient quasi irréalisable, il faudrait trouver un texte d'un niveau de difficulté moins élevé.

La présente opération ne vise pas à ce que l'élève fasse une recherche de tous les éléments lexicaux qui lui sont inconnus. Elle vise plutôt à ce que l'élève se serve de tous les indices pertinents pour découvrir le sens d'éléments qui sont essentiels à la compréhension du texte. En aucun cas il n'est question que cette opération ne débouche sur des exercices de synonymes, d'antonymes ou de définitions. Il s'agit essentiellement d'utiliser toutes les ressources du texte écrit ou oral pour amener l'élève à faire des déductions en vue d'améliorer sa compréhension.

b) *La découverte de l'information globale*

Cette opération consiste à dégager l'information essentielle contenue dans un texte. Dans la réalité, il est fréquent qu'on ait recours à cette opération. Ainsi lorsqu'on lit un article de journal, il arrive souvent qu'on le parcourt rapidement plutôt que de chercher à en saisir tous les détails. Même lors de la lecture d'un volume, on supprime parfois spontanément des phrases complètes ou même des paragraphes qui nous apparaissent ennuyeux, inutiles, lourds... Et pourtant, nous pouvons tout de même saisir le message global du texte par le biais d'une lecture en diagonale ou d'une écoute distraite.

Il est important que l'élève apprenne à ne pas s'attarder à tous les détails d'un texte lorsque la tâche requise ne l'exige pas. Ainsi, il s'habituera à ne pas achopper à chaque phrase ou à chaque paragraphe d'un texte, même si plusieurs éléments de celui-ci sont inconnus.

Bien sûr, tous les types de textes ne se prêtent pas à cette opération. On verrait mal de chercher à saisir le message global contenue dans les instructions d'assemblage d'un meuble, par exemple.

Il est à noter que cette opération est étroitement reliée à celle qui précède, c'est-à-dire qu'en cherchant à saisir l'information globale d'un texte, l'élève est appelé à mettre en branle sa capacité de déduire. Elle est aussi étroitement reliée à celle qui suit, c'est-à-dire qu'en cherchant à découvrir l'information globale d'un texte, l'élève peut repérer un élément spécifique d'information sur lequel il désire en savoir davantage.

c) *Le repérage d'éléments spécifiques d'information*

Cette opération consiste à identifier de façon précise un ou plusieurs éléments d'information factuelle prédéterminés soit par le lecteur ou l'auditeur, soit par quelqu'un d'autre. Cette information peut porter sur un élément discret tel le prix, le poids, le nom, l'endroit, l'âge, l'heure... Elle peut porter aussi sur un élément continu tel la cause, la conséquence, la description...

Lorsqu'on lit ou qu'on écoute un texte, on ne désire pas nécessairement connaître toute l'information que contient ce texte, soit par manque de temps ou d'intérêt, soit pour d'autres raisons. C'est ainsi que si on lit une annonce publicitaire sur les ordinateurs, on peut n'être intéressé d'abord que par le prix. Si le prix est trop élevé pour ce qu'on voulait investir, on ne va pas plus loin. Si, toutefois, le prix semble nous satisfaire, on pourra aller chercher un ou plusieurs autres éléments d'information. De même, en compréhension orale, on peut n'écouter que les éléments d'information qui nous sont essentiels pour une raison spécifique. Par exemple, si l'on est dans une aérogare où il y a beaucoup de bruit et où les messages transmis par les haut-parleurs ne sont pas très clairs, plutôt que d'essayer de tout comprendre on pourra se concentrer sur le numéro du vol de l'avion, sur l'identification de la

barrière où l'on doit se rendre et sur l'heure du départ.

Il faut que l'élève apprenne à aller chercher une information spécifique que lui-même veut connaître ou que quelqu'un d'autre lui demande, sans nécessairement avoir à se préoccuper de l'information globale transmise par le texte.

d) *La recherche des détails d'un texte*

Cette opération consiste à identifier certains aspects du texte d'un auteur ou d'un locuteur tels les arguments, les faits, les opinions, les préjugés... Il ne s'agit pas ici de se lancer dans de grandes controverses ni d'orienter l'élève vers une analyse de texte qui deviendrait un exercice académique. Il faut toujours garder en tête que l'opération doit être reliée à un objectif terminal. Si on demande à l'élève de «distinguer entre certains arguments pour et certains arguments contre utilisés par l'auteur» ce sera parce qu'il le fait en vue de «s'informer sur des gestes à poser», par exemple. Ainsi, suite à la lecture d'un article sur un voyage, il pourra relever les arguments de l'auteur relatifs au choix de cette destination et déterminer par la suite s'il opterait pour cet endroit ou non.

e) *La comparaison des informations*

Cette opération consiste à établir les ressemblances et les différences entre les informations transmises par plusieurs textes sur le même sujet.

Nous recevons, de part et d'autre, beaucoup d'information sur un sujet donné. Qu'on ne songe qu'aux nouvelles ou à la publicité envahissante qui nous parviennent des différents média. Cette information, portant sur le même événement, peut véhiculer des interprétations différentes selon la philosophie, l'objectivité, l'implication personnelle, la scolarité, la connaissance du sujet, l'âge... de l'auteur. D'autre part, un texte donné ne transmet pas nécessairement toute l'information que nous voulons recueillir sur un sujet précis : mais on peut trouver cette information si on lit ou si l'on écoute d'autres textes sur le même sujet. C'est ainsi qu'un bulletin télévisé peut ne transmettre que l'essentiel d'une nouvelle qui nous intéresse, alors que le journal viendra fournir d'autres détails à cet effet.

C'est pourquoi il est important que l'élève apprenne à chercher de l'information complémentaire sur un sujet donné dans différents textes écrits ou oraux, que ce soit pour son développement personnel ou pour accomplir ou déclencher une action. Il est important aussi qu'il apprenne à faire des liens entre des textes qui veulent transmettre une information semblable, afin de regarder cette information avec un esprit critique pour pouvoir en dégager sa propre opinion.

2.6.2 Les opérations en production

Rappelons que les quatre opérations de production sont : la réutilisation, l'interrogation, l'affirmation et la discussion.

Contrairement à ce qui se passe en compréhension, l'opération en production est immédiatement vérifiable. En effet, alors qu'en compréhension on ne peut s'assurer que l'opération en cours dans l'esprit de l'élève, lors de la lecture ou de l'écoute d'un texte, en est une de déduction ou de repérage, en production on sait spontanément si l'opération en est une d'interrogation ou d'affirmation, même si le message est transmis avec difficulté.

De même qu'en compréhension on a recours à des opérations différentes selon le texte qu'on lit ou qu'on écoute et selon le but visé, de même en production on utilise des opérations différentes selon l'interlocuteur, les circonstances, la situation etc. C'est ce qui se passe dans la réalité et c'est ce qu'on devrait retrouver en salle de classe. Ainsi, comme on ne devrait pas, en compréhension, toujours faire une lecture de texte exhaustive, on ne devrait pas non plus, en production, avoir des interventions basées essentiellement sur l'interrogation, de type question-réponse, par exemple. C'est pourquoi, il est essentiel de placer l'élève dans des situations où ses interventions seront diversifiées, où il aura recours à diverses opérations.

Comme c'est le cas en compréhension, ces opérations sont étroitement reliées les unes aux autres et il peut arriver fréquemment que les quatre fassent partie d'un même échange entre deux ou plusieurs personnes. Ainsi, il est possible, à l'intérieur d'une même interaction, de réutiliser les arguments présentés par une autre personne (réutilisation), de demander à quelqu'un de préciser sa pensée (interrogation), de formuler ses propres arguments (affirmation) et de discuter des opinions exprimées par une autre personne (discussion).

Enfin, il ne faudrait pas oublier que la production implique une interaction, ce qui signifie qu'elle sous-entend une compréhension préalable ; ce qui lui confère un aspect binaire dont il faudrait tenir compte dans les échanges en salle de classe.

a) *La réutilisation*

Cette opération consiste à reprendre, dans ses propres termes, les données fournies par une

autre personne, sans y ajouter d'éléments conceptuels personnels. Par exemple, après avoir vu une enseigne indiquant "Keep off the grass", une personne qui en avertirait une autre en disant *"You're not allowed to walk on the lawn" ferait* une réutilisation. Les données transmises peuvent être des arguments, des faits, des événements, des opinions, des idées, des préjugés transmis verbalement ou par écrit par un autre. L'opération peut porter sur l'ensemble de l'information ou sur une partie seulement ; ainsi on peut ne retenir que certains arguments présentés par quelqu'un d'autre. Elle peut se rapporter à l'information transmise par un seul auteur ou un seul locuteur ou par plusieurs d'entre eux.

Il est évident qu'une telle opération est étroitement reliée aux autres. En effet, si on réutilise les opinions, les idées ou les arguments d'une autre personne, c'est ordinairement pour les faire siens globalement ou partiellement (affirmation) ou pour en discuter (discussion). Bien sûr, on peut poser des questions afin de mieux les comprendre (interrogation).

Ainsi, on peut reprendre les faits rapportés dans un article de journal relatifs à un match de baseball et ceux transmis par un reporter à la télévision (réutilisation). Par la suite, on peut exprimer son accord ou son désaccord sur l'un ou l'autre des textes et rapporter les faits tels qu'on les a perçus personnellement (affirmation).

b) *L'interrogation*

Cette opération consiste à poser une question ou à y répondre. Cette question ou cette réponse peut porter sur un ou plusieurs éléments discrets d'information tel le prix, le poids, le nom, l'endroit, l'âge, l'heure... Elle peut porter aussi sur un ou plusieurs éléments continus d'information tel l'avenir, la conséquence, la description... L'intervention peut viser à demander à quelqu'un de préciser sa question, soit parce qu'elle était inaudible à cause d'un bruit quelconque, par exemple, soit parce qu'elle était ambiguë comme la question "Where do you come from ?" qui peut être posée dans le but de connaître le lieu de natalité d'une personne ou son lieu de résidence. L'intervention peut viser aussi à demander à quelqu'un de préciser sa pensée, soit parce qu'il ne l'a pas fait de façon suffisamment étoffée ou parce qu'elle ne semble pas assez claire à l'interlocuteur ou au lecteur.

Cette opération peut engendrer des énoncés simples comme "What's your name ?" (élément discret d'information), ou complexes comme "You were talking about violence in sports. Could you tell us more precisely what particular sports you had in mind ?" (demander à quelqu'un de préciser sa pensée). Elle est, bien sûr, étroitement reliée aux autres opérations. Ainsi, dans l'énoncé qui précède, la première partie "You were talking *about violence in sports" est une réutilisation par* laquelle l'interlocuteur résume brièvement l'information essentielle transmise par une autre personne.

c) *L'affirmation*

Cette opération consiste à fournir des données personnelles sur un sujet quelconque. Ces données peuvent être des hypothèses, des opinions, des idées, des arguments, des faits ou des événements. L'intervention peut être énonciative si elle permet d'exprimer une opinion, de formuler des arguments... Elle peut être descriptive si elle permet de fournir les caractéristiques physiques d'une personne, par exemple. Elle peut porter sur la réalité si l'on rapporte des faits ou sur la fiction si l'on raconte un récit imaginaire.

Les données personnelles transmises peuvent être entièrement de l'initiative de l'auteur ou du locuteur ou encore provoquées, déclenchées par un stimulus extérieur provenant d'une ou de plusieurs sources. Ainsi, dans l'exemple précédent portant sur la lecture d'un article de journal et sur l'écoute d'un reportage télévisé sur le même sujet, le fait d'exprimer son accord ou son désaccord sur l'un ou l'autre des textes ou de rapporter les faits tels qu' on les a perçus personnellement constitue une affirmation.

d) *La discussion*

Cette opération consiste à comparer des données avec celles des autres et à les accepter ou les rejeter à l'aide d'une certaine argumentation. Ces données peuvent être des hypothèses, des faits, des événements, des idées ou des opinions.

Contrairement aux autres opérations, la discussion doit être précédée d'un stimulus. En effet, il est possible de réutiliser les propos de quelqu'un, de poser une question ou d'affirmer quelque chose comme point de départ d'une interaction : ce qui n'est pas le cas pour la discussion. Pour qu'il y ait discussion, il faut qu'il y ait eu, au préalable, soit réutilisation de données, soit interrogation, soit affirmation. Cette opération implique donc un niveau de difficulté élevé, puisqu'en plus de présenter son argumentation, l'intervenant se doit de comprendre et d'apprécier celle de son interlocuteur. Elle peut engendrer une interaction complexe au cours de laquelle la réutilisation, l'interrogation et l'affirmation interviennent constamment.

3. CONTENU D'APPRENTISSAGE

3.1 GÉNÉRALITÉS

— *Les objectifs terminaux* sont exprimés sous forme d'intention de communication, c'est-à-dire qu'ils représentent la raison pour laquelle on lit ou on écoute un texte en compréhension et qu'on parle ou on écrit en production : par exemple, pour résoudre un problème ou se faire une opinion ou encore pour informer quelqu'un sur des faits ou des gestes à poser. L'objectif terminal devient donc le catalyseur de l'ensemble des objectifs et des opérations, celui autour duquel s'organisent les activités ou la situation d'apprentissage dans laquelle celles-ci s'intègrent. Il constitue de par sa nature une raison suffisante pour laquelle les élèves auraient à réaliser certaines opérations par le biais d'un ou de plusieurs objectifs intermédiaires.

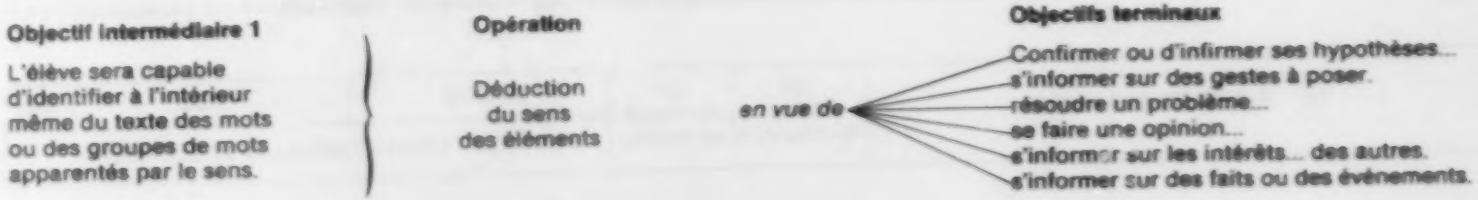
— *Les objectifs intermédiaires* apparaissent sous forme de tâche à accomplir en vue d'atteindre l'objectif terminal. Ils sont regroupés autour d'une opération. Il est à remarquer que tous les objectifs intermédiaires s'appliquent autant à l'écrit qu'à l'oral. Chaque objectif intermédiaire devrait se lire en relation avec une opération et avec un objectif terminal et non comme un objectif à atteindre en soi.

> Il est à noter que tous et chacun des objectifs intermédiaires peuvent se relier à n'importe quel objectif terminal.

N.B. Cette relation entre les objectifs terminaux et les objectifs intermédiaires ne signifie nullement que chaque intermédiaire devra être couvert en relation avec chaque terminal, mais plutôt que cette multiplicité offre un choix aux utilisateurs. En d'autres termes, on peut atteindre un objectif terminal par le biais de l'un ou de l'autre des objectifs intermédiaires. Ce qui importe, c'est que l'ensemble des terminaux et des intermédiaires aient été couverts en fin de degré en tenant compte de la pondération. (cf. p. 107)

— *Les opérations* sont la façon dont l'élève traitera le texte selon le but qu'il a en tête ou selon les circonstances dans lesquelles il est placé.

On peut schématiser ce qui précède à l'aide de l'exemple suivant, en compréhension.


Objectif intermédiaire 1
L'élève sera capable d'identifier à l'intérieur même du texte des mots ou des groupes de mots apparentés par le sens.
Opération
Déduction du sens des éléments
en vue de
Objectifs terminaux
Confirmer ou d'infirmer ses hypothèses...
s'informer sur des gestes à poser.
résoudre un problème...
se faire une opinion...
s'informer sur les intérêts... des autres.
s'informer sur des faits ou des événements.

3.2 EXPLICATION DU CADRE DE PRÉSENTATION DES OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

CATÉGORIE DE L'OBJECTIF INTERMÉDIAIRE (A)

OPÉRATION (B)

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES (C)			Niveau de difficulté (D)	Champs de Texte (E)	EXEMPLES DE TEXTE (F)
NO.	ORAL	ÉCRIT			

Les commentaires qui suivent expliquent le cadre dans lequel sont présentés les objectifs intermédiaires. Les lettres se rapportent à celles qui sont entre parenthèses dans le cadre ci-dessus.

(A) Dans cette case, on trouve la *catégorie* à laquelle appartiennent les objectifs intermédiaires regroupés sous l'opération (B). On trouve deux catégories : compréhension et production. Chaque catégorie recouvre à la fois l'oral et l'écrit.

(B) Dans cette case, on trouve l'*opération* à laquelle sont rattachés les objectifs intermédiaires qui suivent. En compréhension, on parle d'opération privilégiée. Il y a

- six opérations en compréhension ;
- quatre opérations en production.

(C) Dans cette colonne, on trouve les *objectifs intermédiaires* regroupés sous l'opération qui apparaît en (B). Chaque objectif intermédiaire peut se rapporter à n'importe quel objectif terminal.

La colonne de gauche sous la rubrique « objectif intermédiaire », identifiée par un numéro, indique simplement l'ordre dans lequel apparaissent les objectifs intermédiaires. Cet ordre ne représente aucune hiérarchisation des objectifs puisque ceux-ci ne devraient pas faire l'objet d'un apprentissage compartimenté. Les objectifs 1 à 23 sont en compréhension, alors que 24 à 46 sont en production.

Les deux colonnes qui apparaissent sous la rubrique « objectif intermédiaire » identifiées par « ORAL » et « ÉCRIT » sont un rappel que chaque objectif intermédiaire se retrouve à la fois à l'oral et à l'écrit.

(D) Dans cette colonne, on trouve le *niveau de difficulté* de chaque objectif intermédiaire. Il y a trois niveaux de difficulté qui ne sont aucunement reliés à un degré en particulier. En d'autres termes, le niveau de difficulté 1 peut aussi bien s'adresser à la cinquième secondaire que le niveau 2 à la troisième secondaire. Le principe de répartition est basé sur la permutation dont on trouvera l'explication au chapitre 4 du présent document «Répartition du programme entre la troisième, la quatrième et la cinquième secondaire».

N.B. Il est à noter que les éléments décrits dans les cases et colonnes qui précèdent sont *prescriptifs*, alors que ceux qui suivent sont *indicatifs*.

(E) Dans cette colonne, on trouve les *champs de texte* auxquels l'objectif intermédiaire est le plus susceptible de se rapporter. La lettre se réfère au champs de texte alors que le chiffre fait référence au type de texte tel que précisé à l'annexe 4 du présent document. Ainsi, si on trouve dans cette colonne l'indication B6, cela signifie que le type de texte «offre ou demande de service» serait particulièrement approprié pour exploiter l'objectif intermédiaire qui est en vis à vis.

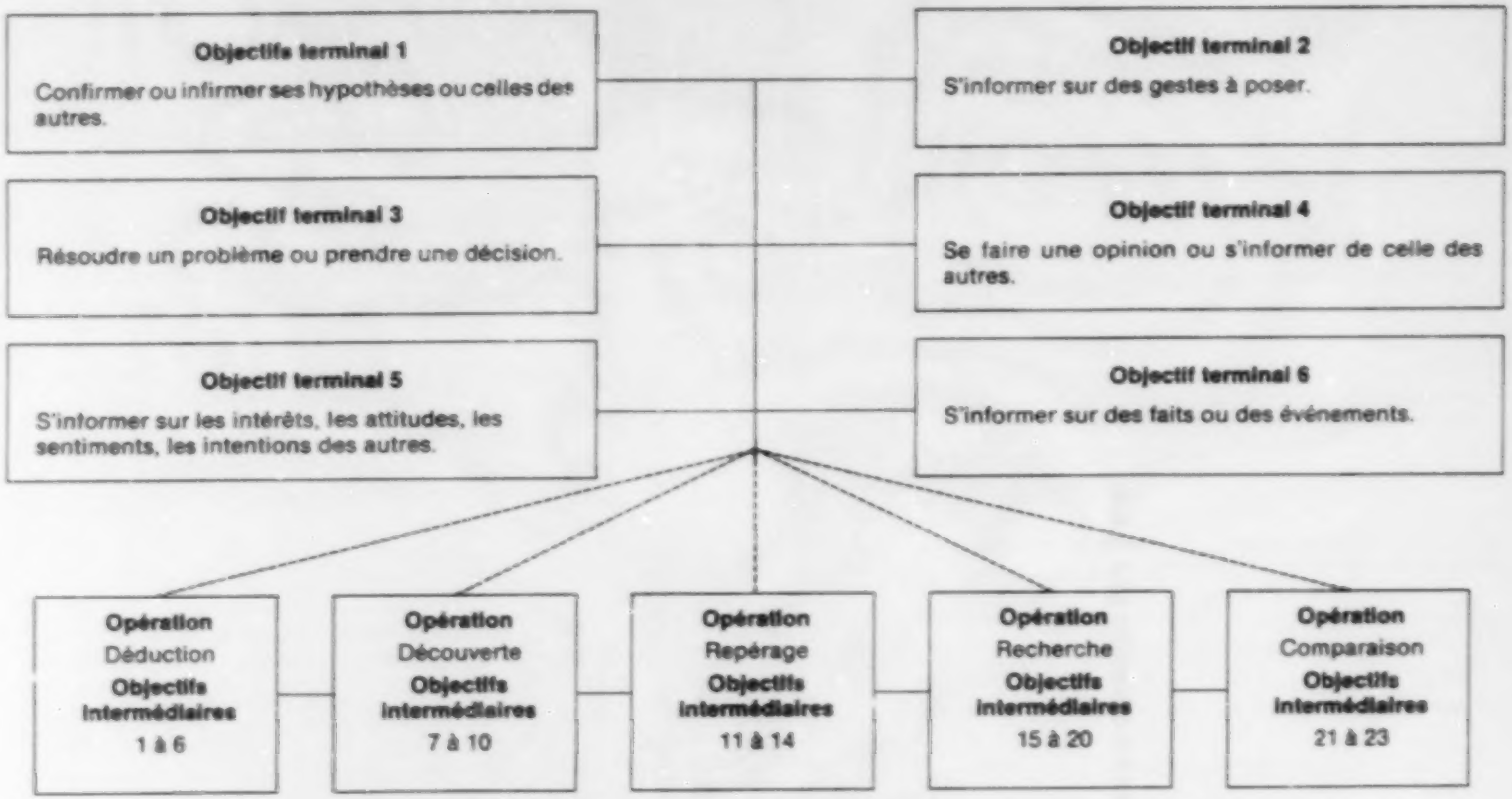
(F) Dans cette colonne, on trouve des *exemples de textes* qui veulent expliciter de façon plus concrète l'objectif intermédiaire. C'est pourquoi certaines parties se rapportant directement à cet objectif sont soulignées. Ces exemples ne veulent en aucun cas délimiter les caractéristiques du texte pour un objectif donné, étant donné que celles-ci peuvent varier considérablement en vertu du principe de permutation (voir rubrique 4.2). On comprendra que ces exemples sont souvent très restreints pour des raisons d'organisation, compte tenu de la nature de certains objectifs qui se rapportent, par exemple, à plusieurs textes sur le même sujet.

On trouvera généralement un exemple à l'oral et un à l'écrit. L'exemple à l'oral est entre guillemets. L'annotation entre parenthèses fait référence au champs de texte et au type de texte auxquels l'exemple appartient.

3.3 LES OBJECTIFS DE COMPRÉHENSION

3.3.1 Les objectifs terminaux de compréhension

À la fin du second cycle du secondaire, l'élève sera capable de comprendre des textes oraux ou écrits en vue de :



N.B. Il est important de se rappeler que chaque objectif intermédiaire offre un *choix* pour l'atteinte d'un objectif terminal.

3.3.2 Les objectifs intermédiaires

COMPRÉHENSION

OPÉRATION PRIVILÉGIÉE : Déduction du sens d'éléments linguistiques ou conceptuels à partir d'indices dans le contexte.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES			Niveau de difficulté	Champs de Texte	EXEMPLES DE TEXTE
NO	ORAL	ÉCRIT			
	L'élève sera capable de :				
1	Identifier à l'intérieur même du texte des mots ou des groupes de mots apparentés par le sens.		1	A 4, A 11, B, C.	Babysitter wanted. *Part-time*, Tuesday and Thursday *mornings*. (B 7) "We're having *trouble* with *birds* in our neighbourhood. *Sparrows* are particularly bothersome." (C 9)
2	Faire des associations d'idées entre différents mots ou groupes de mots utilisés par l'auteur ou le locuteur.		2	A 4, A 11, B, C.	The *quarterback* played brilliantly. He *threw* six out of ten successful *passes*. (B 1) "How did it happen ? Anyone *hurt* ? Yes, that's a very dangerous *road* at night. I guess the *brakes failed*. Quiet a *mishap* !" (C 9)
3	Extrapoler l'information à partir du titre, de la table des matières, de la préface, de la couverture arrière, des illustrations, de l'index, du résumé, des effets sonores, de la trame musicale etc.		1	A 3, A 4, A 10, B 1, B 8, B 9, B 10, B 11, B 14, C 2, C 3, C 4, C 9, C 12, C 13, C 14, C 15, C 17, C 18, C 19, C 20, C 22.	Frist, place the plug into the *side insert slot* . . . (B 9) "Okay, now write your home room number here in the top *righthand corner*." (B 10)

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES			Niveau de difficulté	Champs de Texte	EXEMPLES DE TEXTE
NO	ORAL	ÉCRIT			
4	Extrapoler l'information à partir de certains mots ou de certaines phrases prédéterminés.		1	B, C	"Last call . . . Toronto . . . Gate 4." (B 4) Local Boy Saves Father of Four (C 14)
5	Extrapoler l'information à partir du début du texte		2	C	"All night long I'll sing you the song Of the strange house on the rise And its even stranger surprise." (C 20) Not all computers are suitable for home entertainment. Some are highly adaptable while others are restricted to only certain kinds of software . . . (C 3)
6	Extrapoler l'information à partir d'un passage intermédiaire d'un texte.		2	C	"As I was saying . . . once you have three cards, you can place them face-up on the table. Each card is worth at least five points, face-cards are worth ten and . . ." (C 2) So then I asked him about his trip to England and Scotland . . . (C 11)

COMPRÉHENSION

OPÉRATION PRIVILÉGIÉE : Découverte de l'information globale

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES			Niveau de difficulté	Champs de Texte	EXEMPLES DE TEXTE
NO	ORAL	ÉCRIT			
	L'élève sera capable de :				
7	Identifier les mots-clés d'un passage ou d'un texte.		1	B, C.	This *film* is not for the faint of heart. Many scenes are *violent* and most, if not all, of that violence is purposeless. The *acting* is *weak*, but the *music* is *superior*. *Not recommended* for family viewing. (C 7) "It's not that I don't like *water*, it's that I *never* was taught to *swim*." (C 6)
8	Identifier les phrases-clés d'un passage ou d'un texte.		2	B, C.	"Some people are just unlucky in matters of the heart. Donna Pickles of Pembroke Pond has been *engaged twenty-five times* but has never married. After *ninety years* of single life, she just *can't take the plunge*." (C 13)
9	Identifier l'idée principale d'un passage ou d'un texte.		2	C	"I was at the store buying some books when I met Danny ; you know, the boy who works at the Globe theater. *He told me about this great opening sale down at Record Cave*. So, I went down there. You should too, it's a wonderful place." (C 9)

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES			Niveau de difficulté	Champs de Texte	EXEMPLES DE TEXTE
NO	ORAL	ÉCRIT			
10	Identifier les idées maîtresses d'un passage ou d'un texte		3	C	The *rise in popularity of video movies can be attributed to economic factors as well. Two of these factors dominate.* First, the rapidly *increasing cost of movies* shown in local theaters . . . Second, the *cost sharing schemes* used by many video owners . . . (C 19) *A nameless evil is at work in Gilland Sound :* strange noises disturb the night, flashing lights appear in the sky, people disappear without a trace. *The safety of the city,* maybe of the world *is threatened.* Only one man can unravel this mystery. *Doctor Arnold Prince sets out to track down the source of this evil* and ends up *fighting the battle of his life.* (C 7)

COMPRÉHENSION

OPÉRATION PRIVILÉGIÉE : Repérage d'éléments spécifiques d'information.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES			Niveau de difficulté	Champs de Texte	EXEMPLES DE TEXTE
NO	ORAL	ÉCRIT			
	L'élève sera capable de :				
11	Identifier un élément discret d'information.		1	A, B, C.	Ski equipment bindings ..... 39 hats ..... 22 gloves ..... 23 *poles* ..... 38 socks ..... 23 (A 2) "Attention Tickets to Saturday's dance are now available in *Room 512*". (B 5) English Homework due *September 12.* (C 5)
12	Identifier plusieurs éléments discrets d'information.		2	A, B, C.	Come to our Hallowe'en Party, *October 31* at *8:30*. Wear your *costume* and bring a friend. Our address is *19 Oak Ave*. (A 7) "Attention students who take *Bus 12*. Your bus number has been changed for *this week only* to *Number 16*. This bus will take a longer route so warn your parents that *you'll be later* than usual." (B 4)

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES			Niveau de difficulté	Champs de Texte	EXEMPLES DE TEXTE
NO	ORAL	ÉCRIT			
13	Identifier un élément continu d'information factuelle.		2	B, C.	Thank you for your gift. I have always enjoyed music so much and now I can listen to my tapes anytime I want. The new *headset* will *mean* that my family *won't have to* tell me to *turn the volume down*. (B 15) The detective walked slowly towards the window. His gun was already in his hand. If his instinct was right, he'd need it ! When he reached the window, two shots rang out in the alley below. *the criminal fell to the ground*, his gun unused in his hand. (C 16)
14	Identifier plusieurs éléments continus d'information factuelle.		3	B, C.	The anger rose inside him. He *had never been in a fight before* but he was ready for one now. Slowly, he turned to face his attacker. His *fists were clenched* by his sides and his *mouth tight in a frown* . . . (C 16) "How did you find me, Inspector ?" "Your trail was easy enough to follow, Max. You *used your own car* until you *stole that truck in Campbellton* and *left it* exactly where you *took the train*. It was as if you wanted to get caught." "Maybe I did. I guess I'm tired of running." (C 19)

COMPRÉHENSION

OPÉRATION PRIVILÉGIÉE : Recherche des détails.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES			Niveau de difficulté	Champs de Texte	EXEMPLES DE TEXTE
NO	ORAL	ÉCRIT			
	L'élève sera capable de :				
15	Distinguer entre certains arguments pour et certains arguments contre utilisés par l'auteur ou le locuteur.		2	B 1, B 4, B 5, B 6, B 7, B 10, B 11, B 13, C.	Reel-to-reel tapes have the advantage of *longer life* and *greater range of tonal quality*. They are however *more difficult to operate* than cassettes. There is also *less selection* in pre-recorded music (C 14) "Yeah I like that group a lot ; they have *great guitar backgrounds* but the *vocals are weak* and the *lead singer isn't clear enough*." (C 12)
16	Distinguer entre certains faits et certaines opinions exprimés par l'auteur ou le locuteur.		3	B 1, B 2, C.	The jacket is available in *seven colours* and makes you *look like a professional* on the slopes. (B 2) "Did you hear about Helen and Steve ? *They broke up*. Steve *was boring anyway*. She's coming to my party on Saturday — so be here !" (C 9)
17	Distinguer entre des énoncés à caractère général et d'autres à caractère particulier utilisés par l'auteur ou le locuteur.		2	B, C.	*All the beaches are beautiful*. My favorite is *Sandywood. It has a pier and sailing club on it*. Tell you more when I get home. George. (B 12) "Well, *most schools have computer programming courses now. Our school* is really ahead of the others, it *offers four different kinds of computer technology course*." (C 9)

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES			Niveau de difficulté	Champs de Texte	EXEMPLES DE TEXTE
NO	ORAL	ÉCRIT			
18	Identifier certaines informations non objectives ou certains préjugés véhiculés par l'auteur ou le locuteur.		3	B 1, B 2, B 13, C.	"This book was *written by a young Australian woman. It's not surprising* then, that *there is not one man in the entire story*. Her characters are wealthy farm owners on a journey to their friend's second wedding." (C 7)
19	Retracer la séquence chronologique des faits ou des événements rapportés par l'auteur ou le locuteur.		1	A 11, B 1, B 4, B 8, B 9, B 10, B 11, B 13, C.	"Before starting the machine, check that all dials are in the OFF position. Next . . ." (B 8) Rob moved slowly through the excited crowd. People were reaching out to touch him. He shook as many hands as he could as he made his way to the stage. As he started up the steps, a young female fan grabbed his neck and kissed his cheek. The crowd roared its approval. Rob stepped into the spotlight and began his first song, still blushing. (C 16)
20	Identifier les incohérences, le manque d'enchaînement des idées ou le manque de liens logiques dans un passage ou dans un texte.		3	C	I met these new kids yesterday, Betty and Janet. *She* told me about it. *So they took me to the gym competition.* (C 10)

COMPRÉHENSION

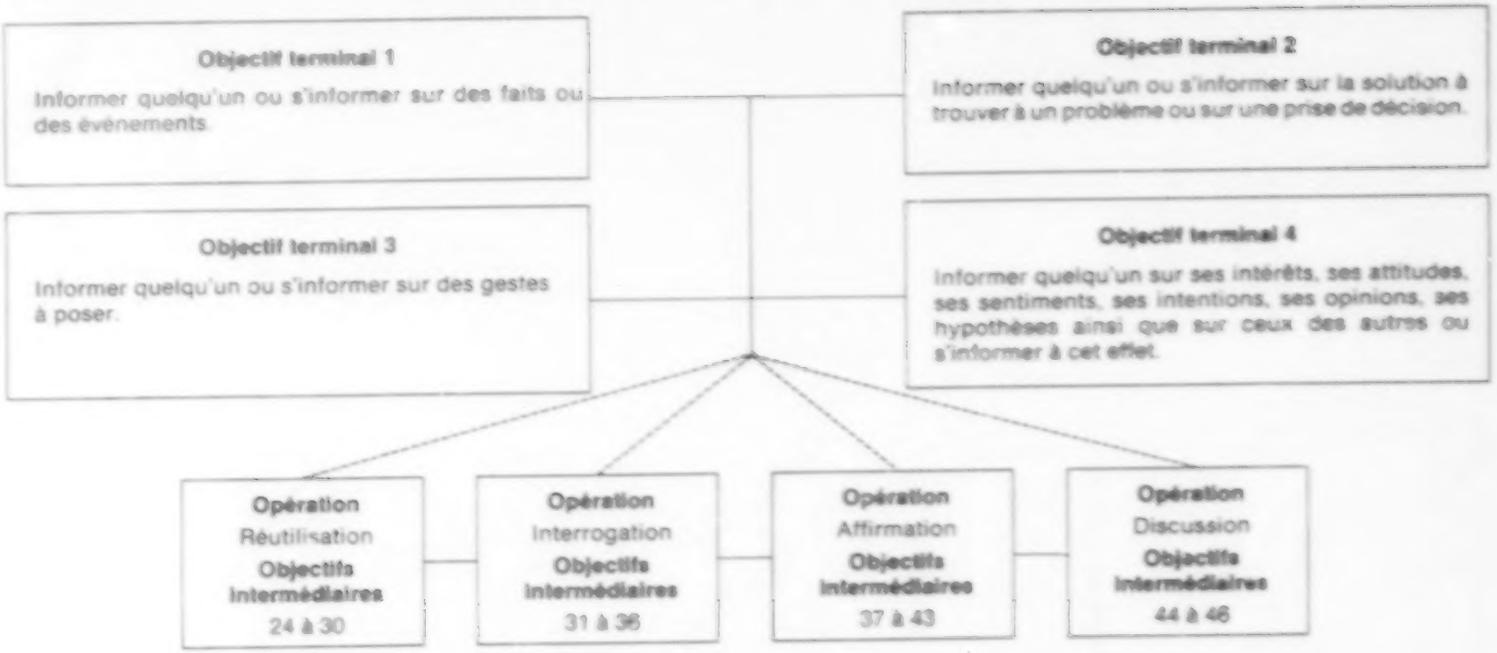
OPÉRATION PRIVILÉGIÉE : Comparaison des informations fournies par plusieurs textes sur le même sujet.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES			Niveau de difficulté	Champs de Texte	EXEMPLES DE TEXTE
NO	ORAL	ÉCRIT			
	L'élève sera capable de :				
21	Relever les informations factuelles semblables rapportées dans différents textes sur le même sujet.		1	A, B, C.	"...then he *tripped* and *those coming behind him fell on top of him.* It was a real mess." (C 9) Yesterday, the favorite runner in the Marathon *slipped* on an apple core thrown onto the track. *Other runners ran into him.* (B 1)
22	Relever les informations factuelles différentes, complémentaires ou contradictoires rapportées dans différents textes sur le même sujet.		2	A, B, C.	"Yeah I saw that. There were *four different bands.*" "Only three. The first group came back for a second set." (C 9) Hamburgers 2,50 Hot Dogs 1,25 Drinks 75 (A 1) TODAY'S SPECIAL Free Drink with every hamburger (B 2)
23	Relever les ressemblances et les différences entre les opinions, les arguments, les préjugés exprimés dans plusieurs textes sur le même sujet.		3	B, C.	"How about a pair of Rockyclean Jeans. I have some and they're really *easy to take care of.*" "I had a pair of red Rockycleans — *they faded* to pink *when I washed* them." (C 9)

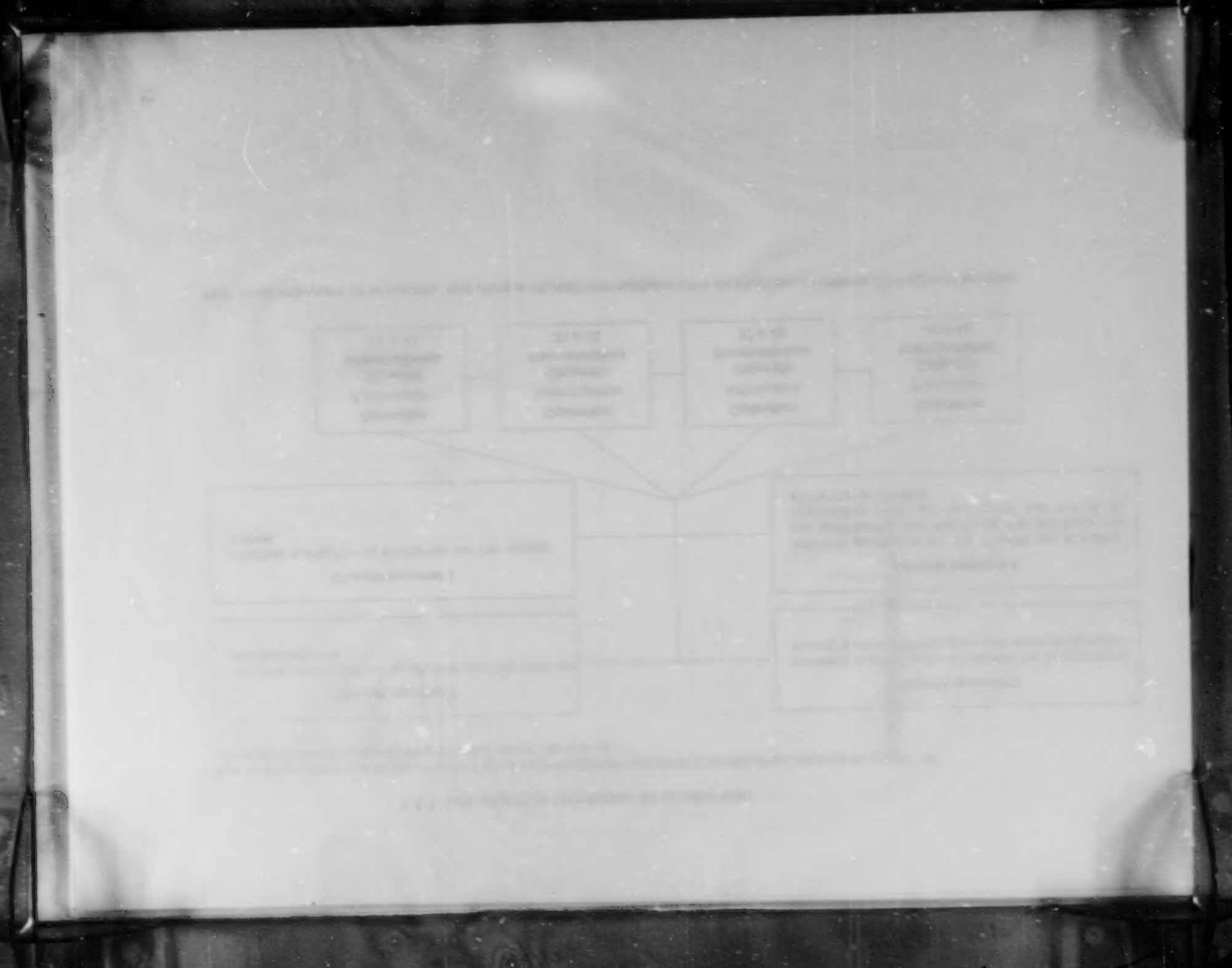
3.4 LES OBJECTIFS DE PRODUCTION

3.4.1 Les objectifs terminaux de production

À la fin du second cycle du secondaire, l'élève sera capable de participer à des échanges de propos, à partir de son expérience personnelle ou d'un texte donné, en vue de :


Objectif terminal 1
Informer quelqu'un ou s'informer sur des faits ou des événements.
Objectif terminal 2
Informer quelqu'un ou s'informer sur la solution à trouver à un problème ou sur une prise de décision.
Objectif terminal 3
Informer quelqu'un ou s'informer sur des gestes à poser.
Objectif terminal 4
Informer quelqu'un sur ses intérêts, ses attitudes, ses sentiments, ses intentions, ses opinions, ses hypothèses ainsi que sur ceux des autres ou s'informer à cet effet.
Opération
Réutilisation
Objectifs intermédiaires
24 à 30
Opération
Interrogation
Objectifs intermédiaires
31 à 36
Opération
Affirmation
Objectifs intermédiaires
37 à 43
Opération
Discussion
Objectifs intermédiaires
44 à 46

N.B. Il est important de se rappeler que chaque objectif intermédiaire offre un *choix* pour l'atteinte d'un objectif terminal.



3.4.2 Les objectifs intermédiaires

PRODUCTION

OPÉRATION : Réutilisation

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES			Niveau de difficulté	Champs de Texte	EXEMPLES DE TEXTE
NO	ORAL	ÉCRIT			
	L'élève sera capable de :				
24	Reformuler certains arguments pour ou certains arguments contre utilisés par une autre personne.		3	B, C.	"You're right, you can't *get better prices* anywhere else in the city. So we should go to Liddy's. (B 11) I agree with Pat. Tapes are *easier to use* and *last longer* than records. So let's use tapes. (B 15)
25	Reformuler certains faits ou certains événements rapportés par une autre personne.		2	B, C.	"Ok. So you saw the principal in the gym, and he had our final marks ; you're sure ?" (C 9) I read "Down the Slot" today. The opening chapter was great. This video genius, a girl of sixteen, begins playing a new machine at the Arcade . . . (C 11)
26	Reformuler certaines opinions, certaines idées, certaines informations non-objectives ou certains préjugés véhiculés par une autre personne.		3	C	"Listen. My computer teacher knows all about these things and he suggested the Orange B 12 model." "Well, my dad said the Commander Compact has more features." . . . (C 12)

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES			Niveau de difficulté	Champs de Texte	EXEMPLES DE TEXTE
NO	ORAL	ÉCRIT			
27	Reconstituer la séquence chronologique des faits ou des événements rapportés par une autre personne.		1	C	"Look. I saw it on the news. First they closed the stadium doors, *then* there was a riot." (C 9) Well, first he told us about the rules of the game, then he gave examples. Then . . . (C 9)
28	Relater les informations semblables ou les informations différentes transmises par plusieurs personnes sur le même sujet.		2	C	Peter thinks downhill skiing costs too much and Julia thinks cross-country skiing isn't exciting. Dad decided we'd go for one week of each to please everyone. (C 10) "Mr. Brooks says the final exam is on the 12th of June but Mrs. Carlington thinks it's the 8th. I don't know, my schedule gives the 15th." (C 9)
29	Résumer brièvement l'information essentielle transmise par une autre personne.		2	C	"What Robert means is that we have a lot of homework already. The test isn't this week, so maybe we could have no homework in English." (C 9)
30	Résumer brièvement l'information essentielle transmise par plusieurs personnes sur le même sujet.		3	C	"I asked everybody in the class and most people think . . ." (C 9)

PRODUCTION

OPÉRATION : Interrogation

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES			Niveau de difficulté	Champs de Texte	EXEMPLES DE TEXTE
NO	ORAL	ÉCRIT			
	L'élève sera capable de :				
31	Poser une question relative à un ou plusieurs éléments discrets d'information.		1	A, B, C.	Dear Sirs, Please send four Gladrag posters and tell me *if you have any of the new group Beanstrings.* Thank you. (B 14) "Hello, *bus station* ? Do you have *a bus to Quebec City* today and *at what time* ?" (B 6)
32	Poser une question relative à un ou plusieurs éléments continus d'information.		2	A, B, C.	"Hey Sylvie ! What happened at the dance last night ?" (C 9) Can you tell me what it was like at summer camp ? (C 10)
33	Répondre à une ou des questions relatives à un ou plusieurs éléments discrets d'information.		1	B, C.	"It's on the third floor, next to the library." (B 11)

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES			Niveau de difficulté	Champs de Texte	EXEMPLES DE TEXTE
NO	ORAL	ÉCRIT			
34	Répondre à une ou des questions relatives à un ou plusieurs éléments continus d'information.		2	B, C.	"I guess there are four reasons for choosing this particular summer job . . ." (B 15) "Yeah, it means students can't use the elevator unless it's an emergency." (C 12)
35	Demander à quelqu'un de préciser sa question.		1	A, B, C.	Do you want to know all my work experience or just the summer jobs ? (B 14)
36	Demander à quelqu'un de préciser sa pensée.		2	A, B, C.	"I don't understand. What do you mean I have to sign up ?" (B 10) Why do you disagree ? I thought you were coming to visit the movie theaters ! (C 10)

PRODUCTION

OPÉRATION : Affirmation

NO	OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES ORAL	ÉCRIT	Niveau de difficulté	Champs de Texte	EXEMPLES DE TEXTE
	L'élève sera capable de :				
37	Exprimer une opinion ou avancer des hypothèses sur un sujet ou un texte donné.		2	B, C.	I saw that movie too. I think it was pretty good. (C 7) "I guess it's going to be about famous places in the States." (C 12)
38	Formuler l'idée principale qui se dégage du message transmis par une autre personne.		2	B, C.	This article is about the strike we had last summer. (C 14) "Well, she was telling us how to build a storage rack for records." (C 9)
39	Décrire les caractéristiques physiques relatives à des personnes, à des animaux, à des objets, à des lieux.		1	A, B, C.	Place the batter into a *large*, greased pan. (A 10) "Bring me that *small brown* bag ; the one *with he side pockets*." (B 10)
40	Formuler ses propres arguments sur un sujet donné.		3	B, C.	You shouldn't take Holiday Drive ; it has *too many stop lights*. It's *faster* to take Dorchester, then, Camley. Those have *only one or two stops* and it's *all straight*. (B 11) "No way ! *A costume party is for kids*. A party for us should be more . . . you know . . . serious." (C 12)

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES			Niveau de difficulté	Champs de Texte	EXEMPLES DE TEXTE
NO	ORAL	ÉCRIT			
41	Exprimer un message personnel en utilisant l'information transmise par plusieurs personnes sur le même sujet.		2	C	"I've read everything there is about Michael Jackson, so I can tell you, he's very straight and really kind . . ." (C 9) "O.K. I listened to all these sportscasts too, but I still don't think that the Islanders can take the Stanley cup . . ." (C 12)
42	Rapporter des faits ou décrire des événements.		2	C	I had a great summer. I went to the cottage in July. I swam everyday, learned to sail and handglide. I also met some new friends who had the house next to ours. (C 10) "It happened so fast ! The kids were talking outside Joe's Snackbar. Margaret went to get a drink and Jimmy went too. We waited and waited for them. Suddenly this man ran out with Jimmy and Margaret behind him yelling "Thief. Thief." Boy, were we scared." (C 9)
43	Raconter un récit vrai ou imaginaire.		3	C	"When I was ten, I got lost in the woods for four days. I had to . . ." (C 6) . . . So the boy learned Karate from the old man. One day they had a contest ; the boy decided to enter. He . . . (C 19)

PRODUCTION

OPÉRATION : Discussion

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES			Niveau de difficulté	Champs de Texte	EXEMPLES DE TEXTE
NO	ORAL	ÉCRIT			
	L'élève sera capable de :				
44	Discuter des ressemblances et des différences entre ses hypothèses et celles des autres.		3	C	"I think it was Mr. Martin who took the jewels." "I don't. He was in the States then. It was Miss Green." "No, it was Martin. He needed money . . ." (C 7)
45	Discuter des ressemblances et des différences entre les hypothèses avancées et les faits, les événements, les idées exprimés dans un texte donné.		3	C	"It must go into this slot here on the side." "No I think it goes under the ON switch." "Wait, I just asked Miss Brooks and it goes right over here." (C 2) "The only one who could have done it is Peter !" "Let's check. Yeah that's right, it says Peter was the thief ! We go it." (C 16)
46	Discuter de certaines opinions ou de certaines idées exprimées par une autre personne.		3	C	"I love that ad !" "Are you kidding. It makes all teenagers look like junkfood freaks." (C 12) "I liked that story." "Why ? It was only bad joke after another." (C 7)

3.5 L'INTÉGRATION DES OBJECTIFS

3.5 L'INTÉGRATION DES OBJECTIFS

Les objectifs ne devraient pas être considérés comme des entités isolées devant être maîtrisées séparément à l'intérieur d'une année ou d'un cycle. Ils font partie d'un ensemble cohérent qui vise à amener l'élève à une meilleure compréhension et à une meilleure production d'un message écrit ou oral. Ainsi, ils ne sont pas situés dans le temps et on ne doit pas chercher à les atteindre de façon linéaire. On pourrait créer des activités qui réussiraient à concilier un grand nombre d'objectifs en les intégrant dans une situation d'apprentissage.

Nous avons souligné précédemment que les opérations sont étroitement reliées entre elles autant en compréhension qu'en production. Ainsi, si nous faisons de la déduction d'éléments, ce n'est généralement pas pour ne saisir que le sens d'un mot ; c'est plutôt que ce mot est nécessaire à la découverte de l'information globale, par exemple. De même en production, il est exceptionnel que nous ne fassions que de la réutilisation. Celle-ci précède généralement l'affirmation ou la discussion. Il s'ensuit que si plusieurs opérations sont ainsi intégrées, nécessairement les objectifs intermédiaires qui s'y rattachent le seront aussi.

De plus, on ne peut se contenter de compartimenter les objectifs de compréhension et les objectifs de production orale et écrite. D'ailleurs, la production implique un échange qui sous-entend une compréhension. Dans la réalité, nous n'avons pas à faire part de cette compréhension à quiconque. Nous pouvons très bien comprendre un bulletin de nouvelles sans avoir à échanger sur celui-ci. Mais dans le contexte scolaire, on ne peut se permettre que la compréhension ne demeure qu'au niveau de l'esprit. Il faut créer des situations qui aident l'élève à démontrer sa compréhension et qui suscitent la production de messages, puisque les deux font l'objet d'apprentissage.

Enfin, il est important que cet ensemble cohérent, opérations, objectifs intermédiaires de compréhension et de production orales et écrites, soit relié à un objectif terminal qui constitue la raison fondamentale pour laquelle on lit ou on écoute, on parle ou on écrit. Ainsi, si l'on identifie les idées maîtresses d'un texte (objectif intermédiaire) c'est pour découvrir l'information globale (opération) en vue de résoudre un problème (objectif terminal de compréhension) et d'informer quelqu'un sur la solution à trouver (objectif terminal de production), par exemple.

4. RÉPARTITION DU PROGRAMME ENTRE LA TROISIÈME, LA QUATRIÈME ET LA CINQUIÈME SECONDAIRE

4.1 LE PRINCIPE DE RÉPARTITION

Les objectifs du programme, autant les intermédiaires que les terminaux ne sont pas répartis par degré. En effet, compte tenu de leur nature qui veut rejoindre la langue dans sa globalité et de l'étape avancée où les élèves en sont dans leur apprentissage de la langue seconde, nous considérons que tous les objectifs devront être visés autant en troisième, qu'en quatrième et en cinquième secondaire, mais avec des exigences différentes à chaque degré.

Nous avons retenu un autre principe de répartition, en prenant comme postulat que n'importe quel objectif terminal du programme peut devenir plus ou moins difficile à atteindre selon certains *critères* qui y sont rattachés. Nous avons volontairement restreint le nombre de ces critères et la description qui s'y rattache afin de rendre cette répartition compréhensible et applicable. Les critères retenus sont :

en compréhension	*en production*
- le sujet du texte que l'élève lit ou écoute ;	- le sujet du texte que l'élève doit produire ;
- les caractéristiques linguistiques ou autres de ce texte ;	- la performance qu'on attend de lui ;
- la tâche à accomplir par l'élève.	- la tâche à accomplir par l'élève.

4.2 LE PRINCIPE DE PERMUTATION

Illustrons ce qui précède par un exemple. Imaginons qu'on doive assister à une conférence sur la physique nucléaire. Il est évident que peu de gens sont familiers avec un tel *sujet*. Celui-ci en est un, pour le commun des mortels, de haut niveau de difficulté. Pour le rendre accessible, il faudra, pour le profane, que les *caractéristiques du texte* soient d'un niveau de difficulté faible ; par exemple, que le conférencier utilise un langage vulgarisé et non technique, qu'il accompagne sa présentation d'illustrations ou de diapositives, etc. De plus, pour un non initié, on devra s'attendre à ce qu'il réalise une *tâche* simple, c'est-à-dire que, suite à cette conférence, on ne devrait pas exiger de lui qu'il présente un exposé personnel sur le sujet, mais plutôt qu'il ait retenu le message global véhiculé par le conférencier. Cependant, si le même sujet était présenté à des spécialistes, des physiciens nucléaires, on pourrait alors trouver un texte avec des caractéristiques beaucoup plus difficiles, un vocabulaire technique par exemple et exiger de ces spécialistes une tâche d'un niveau plus élevé.

Cet exemple illustre que, pour un objectif donné, l'enseignant ou l'auteur de matériel didactique peut faire varier le niveau de difficulté de chaque critère, c'est-à-dire choisir un sujet plus ou moins difficile, un texte plus ou moins difficile et une tâche à accomplir par l'élève plus ou moins difficile, selon qu'il s'adresse à des élèves de troisième, quatrième ou cinquième secondaire et selon le temps de l'année où il cherche à atteindre cet objectif. Cette variance du niveau de difficulté de chaque critère constitue le principe de permutation.

Nous établirons, arbitrairement, quatre *niveaux de difficulté* pour chaque critère, allant du plus facile, niveau 1, au plus difficile, niveau 4, sauf pour la tâche qui sera constituée, par convention, de trois niveaux.

Les deux tableaux suivants schématisent les principes énoncés précédemment.

COMPRÉHENSION

CRITÈRES	NIVEAU DE DIFFICULTÉ 1	2	3	4
Sujet				
Caractéristiques des textes				
Tâche				X

PRODUCTION

CRITÈRES	NIVEAU DE DIFFICULTÉ 1	2	3	4
Sujet				
Performance de l'élève				
Tâche				X

Nous fournirons certains repères, certaines pistes qui aideront les utilisateurs du programme à mieux jauger les différents niveaux de difficulté de chaque critère.

4.3 DESCRIPTION DU NIVEAU DE DIFFICULTÉ DE CHAQUE CRITÈRE

Nous nous attarderons à fournir, ci-après, certaines indications qui font qu'un critère sera considéré d'un niveau de difficulté 1, le plus facile. Celles-ci ne doivent pas être considérées comme exhaustives ; elles visent à fournir des pistes à l'utilisateur du programme.

Rappelons que les critères sont composés, en compréhension, du sujet, des caractéristiques des textes et de la tâche et, en production, du sujet, de la performance de l'élève et de la tâche.

4.3.1 Le sujet

Le sujet c'est ce dont le texte parle, en compréhension, et ce dont l'élève parle, en production. Le sujet cerne de quoi il s'agit principalement dans le texte. Voici les principaux éléments qui font qu'un sujet est d'un niveau de difficulté 1, le plus facile. Il est :

a) *familier* : c'est un sujet qui se réfère à l'expérience passée de l'élève, c'est-à-dire un sujet dont la connaissance, la pratique ou l'usage est ou a été ordinaire dans la vie de l'élève pour l'une des raisons suivantes :

   — ce sujet fait partie du quotidien de l'élève : à la maison, à l'école ou dans sa vie sociale ;

   — ce sujet fait partie d'autres cours que ceux de langue seconde, comme la géographie, l'histoire, les sciences, etc ;

   — ce sujet a déjà été traité en classe de langue seconde par le biais d'activités, de textes, de discussions, etc.

b) *concret* : c'est un sujet qui possède une ou plusieurs des caractéristiques suivantes :

   — sa réalisation est palpable si on est mis en sa présence. Si sa présence est irréalisable, on peut le visualiser à l'aide d'images ou s'en former mentalement une représentation, de façon spontanée. Par exemple, si le sujet était « rock star » ou « Disneyworld » il entrerait dans cette catégorie.

   — il se rapporte davantage au domaine des sens qu'à celui de l'esprit. Ainsi, des sujets se rapportant à l'ouïe, comme la moto, à l'odorat, comme les fleurs, au toucher, comme les animaux, à la vue, comme le cinéma, ou au goût, comme la nourriture, sont plus concrets que ceux se rapportant à des concepts comme l'amour, la liberté, la charité, l'ennui...

   — il se rapporte davantage à des faits ou à des événements qu'à des idées ou à des sentiments. Par exemple, il est plus concret de parler de la dernière rencontre du club de hockey local que du concept de la violence dans le sport.

c) *pragmatique* : c'est un sujet qui, bien que n'étant pas particulièrement familier à l'élève parce qu'il ne fait pas partie de son expérience passée, lui sera profitable pour accomplir une tâche ou atteindre un but dans l'immédiat ou dans un avenir rapproché. Il se réfère donc à l'expérience future de l'élève. Par exemple, le fait de discuter de carrières éventuelles peut constituer un sujet pragmatique pour l'élève.

4.3.2 Les caractéristiques des textes

Ce critère se réfère au texte que l'élève lit ou écoute en compréhension et dont il parle en production.

Les éléments de ce critère se réfèrent principalement aux caractéristiques linguistiques qui font qu'un texte, lu ou entendu, est considéré d'un niveau de difficulté 1. Ces aspects sont les suivants :

a) *longueur limitée du texte* : la longueur du texte a une relation directe avec la densité de l'information véhiculée. C'est pourquoi, le niveau de difficulté 1 devrait comporter des textes :

   — ne dépassant pas cent mots à l'oral ;

   — ne dépassant pas deux cents mots à l'écrit.

b) *vocabulaire simple* : sont considérés comme faisant partie d'un vocabulaire simple :

   — les mots fréquents, c'est-à-dire ceux auxquels l'élève a déjà été exposé à plusieurs reprises dans ses cours de langue seconde ;

   — les mots apparentés en français et en anglais, tel que cigarette, table, garage, patience... ;

   — les mots non-techniques ou qui n'appartiennent pas à un domaine spécialisé ;

   — les mots moins fréquents qui trouvent une explication simple dans le contexte immédiat par le biais de synonymes, d'antonymes, d'exemples, d'explications (c'est-à-dire ; tel que ; en d'autres termes...).

c) *présence d'un support hors-texte* : cet élément peut contribuer grandement à faciliter la compréhension du texte. Il ne revêt pas nécessaire-

ment un caractère linguistique. Une ou plusieurs des indications suivantes peuvent être prises en considération.

- *en compréhension orale :*
  - la lecture d'un texte à un rythme ralenti ;
  - l'ajout de pauses à celles qui seraient normalement utilisées ;
  - la reprise du texte une ou plusieurs fois ;
  - la présence du locuteur ;
  - la présence d'aides visuelles comme des illustrations, un diagramme, une carte, ou l'utilisation de diapos, films, vidéos... ;
  - l'utilisation d'effets sonores ;
  - etc.
- *en compréhension écrite :*
  - l'utilisation de titres ou de sous-titres ;
  - la présence d'aides visuelles ;
  - la composition du texte : grosseur des caractères typographiques, mots ou phrases soulignés... ;
  - l'utilisation d'un dictionnaire ;
  - la présence d'un lexique ;
  - etc.

d) *longueur limitée des phrases* : plus la phrase est longue, plus elle risque d'exiger de la mémoire un effort de rétention. Il devient ainsi plus difficile de retenir l'information qu'elle contient et de la relier à celle qui précède ou à celle qui suit. On peut considérer que la majorité des phrases d'un texte ne devrait pas dépasser une quinzaine de mots, pour le niveau de difficulté 1.

e) *écran linguistique restreint* : l'écran linguistique est un groupe de mots qui séparent, dans une phrase, deux mots qui autrement seraient directement reliés l'un à l'autre. Par exemple : « M. Lemieux, *qui était détenu comme étant le principal suspect dans l'affaire Carpentier*, a été relâché ». La partie en italique dans la phrase précédente, constitue un écran linguistique de douze mots.

Étant une forme de digression, l'écran linguistique peut surcharger la mémoire d'information et constituer une difficulté supplémentaire en compréhension.

Pour un niveau de difficulté 1, l'écran linguistique devrait être peu fréquent dans le texte et être composé de :

— moins de cinq mots en compréhension orale ;

— moins de dix mots en compréhension écrite.

f) *redondance de l'information ou des idées exprimées* : la redondance est le caractère de ce qui apporte une information déjà donnée sous une autre forme dans le même texte. Il est évident, dès lors, que la redondance, étant une forme de répétition, facilite la compréhension d'un texte. Elle devrait être présente dans des textes de niveau de difficulté 1 et prendre l'une ou l'autre des formes suivantes : la paraphrase, l'exemple, l'explication, le résumé... Elle sera souvent accompagnée de locutions comme : nous avons déjà dit ; rappelons que ; en d'autres mots ; en somme ; en résumé, etc.

4.3.3 La performance de l'élève

N.B. Il faut se rappeler que ce critère ne doit être pris en considération qu'en production.

Les éléments de ce critère visent à préciser le rendement attendu d'un élève au niveau de difficulté 1, le plus facile, en production écrite et orale. Il faut bien souligner ici qu'on ne doit pas s'attendre, y compris au niveau de difficulté 4, à ce que l'élève véhicule son message sans erreur de forme, de prononciation ou d'orthographe ; ce qui n'implique pas qu'on doive négliger tout aspect grammatical au niveau de l'enseignement.

Voici les éléments se référant à la performance attendue d'un élève au niveau de difficulté 1 :

a) *besoin d'une aide extérieure*
L'élève ne peut arriver à préciser son message par ses propres moyens. Il a besoin d'une aide extérieure comme celle de son interlocuteur (son professeur, par exemple), de ses notes personnelles, d'un texte qu'il a sous les yeux, d'un dictionnaire, de sa langue maternelle...

b) *autonomie linguistique restreinte*
L'élève reproduit les concepts du texte d'origine sans introduire d'éléments linguistiques personnels.

c) *spontanéité restreinte*
Soit que l'élève ne prenne pas l'initiative de la conversation, qu'il hésite en cours de production ou que le temps à réaliser cette production soit long par rapport à la tâche à accomplir.

d) *développement limité du texte*
L'élève ne peut produire que quelques propositions, énoncés ou phrases sans arriver à développer vraiment l'idée ou le sujet dont il parle.

e) *enchaînement logique du texte limité*
L'enchaînement du texte présenté par l'élève est difficile à suivre, soit à cause de l'absence ou de

la déficience de certains mots de liaison, soit à cause du manque de clarté des idées exprimées ou de l'intention de communication qui n'est pas évidente.

4.3.4 La tâche

La tâche est un moyen pour réaliser une opération qui permet l'atteinte d'un objectif terminal. Elle se confond avec l'objectif intermédiaire. Nous avons divisé empiriquement les objectifs intermédiaires en trois niveaux de difficulté. On trouvera dans les deux tableaux qui suivent la référence numérique aux objectifs intermédiaires de compréhension et de production tels qu'élaborés aux pages 63 et 84 de ce document.

Il est essentiel de noter, avant la lecture de ces tableaux, que les niveaux de difficulté 2, 3 et 4 pour le sujet, les caractéristiques des textes et la performance de l'élève sont constitués par l'absence d'un certain nombre d'éléments décrits pour le niveau 1. Quant à la tâche, elle se réfère toujours aux objectifs intermédiaires et ne comporte, rappelons-le, que trois niveaux de difficulté. Ces tableaux sont un résumé de la description élaborée précédemment des niveaux de difficulté de chaque critère.

TABLEAU DES NIVEAUX DE DIFFICULTÉ DE CHAQUE CRITÈRE

COMPRÉHENSION

CRITÈRES	NIVEAU DE DIFFICULTÉ 1	2	3	4
Sujet	- Familier - Concret - Pragmatique	Présence de deux éléments du niveau 1	Présence d'un seul élément du niveau 1	Aucune restriction
Caractéristiques des textes	- Longueur limitée du texte. - Vocabulaire simple - Présence d'un support hors-texte. - Longueur limitée des phrases. - Écran linguistique restreint - Redondance de l'information ou des idées exprimées.	Présence de quatre éléments du niveau 1	Présence de deux éléments du niveau 1	Aucune restriction
Tâche	Objectifs intermédiaires 1, 3, 4, 7, 11, 19, 21.	Objectifs intermédiaires 2, 5, 6, 8, 9, 12, 13, 15, 17, 22.	Objectifs intermédiaires 10, 14, 16, 18, 20, 23.	

TABLEAU DES NIVEAUX DE DIFFICULTÉ DE CHAQUE CRITÈRE

PRODUCTION

CRITÈRES	NIVEAU DE DIFFICULTÉ 1	2	3	4
Sujet ou texte	(voir les caractéristiques en compréhension) *N.B.* Si l'objectif se réfère à un document écrit ou oral, on considérera alors les caractéristiques du texte. Sinon, on considérera le sujet.			
Performance de l'élève	- Besoin d'une aide extérieure - Autonomie linguistique restreinte - Spontanéité restreinte - Développement limité du texte - Enchaînement logique du texte limité.	Présence de trois éléments du niveau 1	Présence de deux éléments du niveau 1	- Sans aide extérieure - Autonomie linguistique - Spontanéité - Développement du texte - Enchaînement logique
Tâche	Objectifs intermédiaires 27, 31, 33, 35, 39.	Objectifs intermédiaires 25, 28, 29 32, 34, 36, 37, 38, 41, 42.	Objectifs intermédiaires 24, 26, 30, 40, 43, 44, 45, 46.	

Une fois décrits les différents niveaux de difficulté, il faudra maintenant déterminer celui qu'on doit viser pour chaque degré du second cycle du secondaire.

4.4 LA COTE

Si l'on fait le total des niveaux de difficulté de chaque critère, l'on obtient une cote. Cette cote serait de 3 pour un niveau de difficulté minimum et de 11 pour un niveau maximum, comme l'indique le tableau suivant.

	Sujet	Caractéristiques des textes (compr.) ou Performance (prod.)	Tâche	Cote
Niveau de difficulté minimum	1	1	1	3
Niveau de difficulté maximum	4	4	3	11

Cependant, nous ne saurions nous contenter d'un niveau de difficulté minimum en troisième secondaire et d'un niveau de difficulté maximum en cinquième secondaire. Ce serait créer un écart trop grand qui ne correspond nullement à la réalité. C'est pourquoi nous avons établi empiriquement une cote de difficulté pour chaque degré, laquelle constitue un point de repère pour les enseignants, les auteurs de matériel didactique et les évaluateurs et pourra être réajustée selon l'expérience ou la recherche ultérieures. Il est évident que, selon l'étape en cours d'année, cette cote pourra être plus basse ou encore qu'un enrichissement permettra de la dépasser.

selon le groupe d'élèves auquel on s'adresse. Elle constituera toutefois la norme pour l'évaluation à la fin d'un degré.

En troisième secondaire la cote de difficulté a été établie à 5 ; en quatrième secondaire à 7 ; en cinquième secondaire à 9, en prenant pour acquis que tous les objectifs intermédiaires devront être traités, autant en troisième qu'en quatrième et en cinquième secondaire.

Voici, à titre d'exemple, certaines possibilités de variance pour atteindre cette cote selon les degrés :

	Secondaire 3			
	Sujet	Caractéristiques des textes (Compr) ou Performance (Prod)	Tâche	Cote 5
NIVEAU DE DIFFICULTÉ	1	1	3	5
	3	1	1	5
	1	2	2	5
	2	1	2	5
	1	3	1	5
	Etc.			

	Secondaire 4			
	Sujet	Caractéristiques des textes (Compr) ou Performance (Prod)	Tâche	Cote 7
NIVEAU DE DIFFICULTÉ	3	3	1	7
	2	2	3	7
	1	4	2	7
	1	3	3	7
	3	1	3	7
	Etc.			

Il est à noter que la cote 5, établie pour la troisième secondaire, ne laisse pas place en fin d'année, à un niveau de difficulté 4, le plus difficile, pour le sujet, pour les caractéristiques des textes et pour la performance de l'élève ; ce qui n'exclut pas la possibilité d'ajouter de l'enrichissement avec certains groupes.

En quatrième secondaire, il est possible d'avoir tous les niveaux de difficulté pour chaque critère. Ainsi, on pourra trouver des sujets, des caractéristiques de textes et une performance d'un niveau de difficulté 1, 2, 3 ou 4.

	Secondaire 5			
	Sujet	Caractéristiques des textes (Compr) ou Performance (Prod)	Tâche	Cote 9
NIVEAU DE DIFFICULTÉ	3	3	3	9
	4	4	1	9
	3	4	2	9
	2	4	3	9
	4	2	3	9
	Etc.			

Il est à remarquer que la cote 9, établie pour la cinquième secondaire, ne laisse pas place, en fin d'année, à un niveau de difficulté 1, le plus facile, pour le sujet, pour les caractéristiques des textes et pour la performance de l'élève ; ce qui n'exclut pas qu'on ne puisse avoir ce niveau de difficulté à une étape antérieure de l'année

4.5 LA PONDÉRATION DES OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

Nous avons précisé précédemment que tous les objectifs intermédiaires devraient être couverts à chaque degré. Ceux-ci constituent, dans notre répartition, la tâche à accomplir pour l'élève, en compréhension et en production. Nous avons divisé empiriquement ces objectifs intermédiaires en trois niveaux de difficulté, du plus facile, niveau 1, au plus difficile, niveau 3.

Toutefois, nous ne considérons pas que l'on doive accorder la même importance à tous les objectifs

selon le degré auquel on s'adresse. Ainsi, il nous apparaît normal qu'en troisième secondaire on accorde plus de temps aux objectifs d'un niveau de difficulté 1 ou 2 qu'à ceux de niveau 3. En revanche, en cinquième secondaire on accordera plus de temps à des objectifs de niveau 2 ou 3 qu'à ceux de niveau 1. Le pourcentage de temps pourra être réajusté selon l'expérience ou la recherche ultérieures.

Autant pour les enseignants que pour les auteurs de matériel didactique et les évaluateurs, on devra considérer les tableaux suivants comme point de repère, *en terme de temps à consacrer* aux objectifs intermédiaires de niveau de difficulté 1, 2 et 3, selon qu'on s'adresse à la troisième la quatrième ou la cinquième secondaire.

Secondaire 3		
OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES (ou tâche)		
Niveau de difficulté 1	Niveau de difficulté 2	Niveau de difficulté 3
30%	60%	10%

Secondaire 4		
OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES (ou tâche)		
Niveau de difficulté 1	Niveau de difficulté 2	Niveau de difficulté 3
20%	60%	20%

Secondaire 5		
OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES (ou tâche)		
Niveau de difficulté 1	Niveau de difficulté 2	Niveau de difficulté 3
10%	60%	30%

On constatera, par ces trois tableaux, que le temps consacré aux objectifs de niveau 2 (difficulté moyenne) est le même à chaque degré, mais que le temps consacré aux objectifs de niveau 1 (facile) diminue, alors que celui consacré aux objectifs de niveau 3 (difficile) augmente à mesure qu'on progresse de la troisième à la cinquième secondaire.

4.6 L'ENRICHISSEMENT

Ce programme a été élaboré pour l'ensemble des élèves du second cycle du secondaire. Les objectifs qu'il contient devront être atteints en tenant compte de la répartition entre la troisième, la quatrième et la cinquième secondaire, c'est-à-dire en respectant la cote de difficulté déterminée précédemment pour chacun des degrés. Rappelons que cette cote a été établie à 5 en troisième secondaire, à 7 en quatrième et à 9 en cinquième, en tenant compte du niveau de difficulté du sujet, des caractéristiques des textes (compréhension) ou de la performance de l'élève (production) et de la tâche. On devra aussi respecter la pondération des objectifs intermédiaires pour chaque degré.

Toutefois, compte tenu de disparités régionales importantes confirmées par l'analyse des besoins, il serait souhaitable de pouvoir enrichir le programme là où le besoin s'en fait sentir. Pour ce faire, on devrait essentiellement augmenter la cote de difficulté prévue pour chaque degré. Ainsi, par exemple, en troisième secondaire, pour une tâche d'un niveau de difficulté 3, le plus élevé, on doit avoir un sujet de niveau 1 et des caractéristiques des textes de niveau 1 pour respecter la cote 5. L'enrichissement consisterait à avoir un sujet de niveau 2, 3 ou 4 ou des caractéristiques de textes de niveau 2, 3 ou 4 pour arriver à une cote de 6 ou plus.

Cet enrichissement consistera donc principalement en l'une ou l'autre des options suivantes :

- choisir des sujets d'un niveau de difficulté plus élevé ;
- choisir des textes dont les caractéristiques sont plus complexes, principalement sur le plan linguistique ;
- exiger un niveau de performance plus élevé, en production.

En ce qui a trait à la tâche, c'est-à-dire aux objectifs intermédiaires, on pourrait augmenter le pourcentage de temps consacré à des objectifs d'un niveau de difficulté plus élevé. Ainsi, alors qu'en troisième secondaire le programme prévoit que dix pour cent du temps devra être consacré à des objectifs de niveau de difficulté 3, on pourrait élever ce pourcentage à vingt pour cent.

Toutefois, quelle que soit la forme d'enrichissement qu'on décide d'apporter au programme, il serait important de ne jamais perdre de vue les orientations de celui-ci qui se veulent centrées sur le développement de la communication, donc sur la réception et la transmission d'un message en utilisant une langue qui se rapproche de la réalité. À titre d'exemple, on verrait mal que l'enrichissement consiste à faire l'analyse littéraire d'un texte. Il faudrait aussi toujours s'assurer que cet enrichissement corresponde aux besoins réels de la clientèle à laquelle on s'adresse.

5. APPLICATION DU PROGRAMME

5.1 RÔLE DES INTERVENANTS

Plusieurs personnes sont appelées à jouer un rôle dans l'implantation et dans l'application d'un programme d'études. Il s'agit des responsables de l'encadrement pédagogique et des enseignants.

5.1.1 Les responsables de l'encadrement pédagogique

Le directeur de l'enseignement, le conseiller pédagogique, le directeur de l'école et le directeur adjoint, chacun a un rôle particulier à jouer pour faciliter le travail de l'enseignement et pour assurer le succès du programme. Chacun doit jouer le rôle de facilitateur tant dans les conditions d'implantation que dans le support à accorder aux enseignants. Pour assurer le soutien à l'enseignant, ils doivent comprendre l'esprit du programme et se familiariser avec les contenus d'apprentissage. Il importe que chacun fasse preuve d'une attitude aussi positive que critique en veillant à promouvoir la nature communicative de ce programme d'études.

5.1.2 Les enseignants

Pour assurer le succès du programme, il importe de faire quelques observations sur le rôle que l'enseignant est appelé à jouer auprès des élèves. Comme tout enseignant, l'enseignant d'anglais doit aider l'élève à développer et à maintenir une attitude positive à l'égard de son apprentissage. En encourageant l'élève à prendre des risques et à ne pas craindre de faire des erreurs, l'enseignant contribue à augmenter la confiance que l'élève a dans sa capacité de recevoir et de transmettre avec succès des messages oraux et écrits.

Étant donné que l'élève en est à une étape avancée de son apprentissage, il est important de se servir de ses expériences antérieures afin de lui fournir la possibilité d'exploiter au maximum ses capacités et de l'aider à devenir un apprenant autonome. C'est pourquoi, l'élève devrait parvenir peu à peu à maîtriser davantage la forme dans laquelle il véhicule son message et ne pas constamment commettre les mêmes erreurs qui rendent celui-ci moins précis.

Afin de maintenir la motivation, le programme attache une grande importance aux intérêts des élèves. Puisque ces intérêts changent, seul l'enseignant est en mesure de connaître ce qui peut capter l'attention d'un groupe donné d'élèves. Il doit donc en tenir compte tant dans les situations d'apprentissage qu'il fait vivre aux élèves que dans le matériel qu'il choisit.

Il va de soi que l'enseignant doit maîtriser la langue qu'il enseigne et posséder une formation en didactique des langues secondes.

5.2 LE GUIDE PÉDAGOGIQUE

Un guide pédagogique (16-3252-01) accompagne le programme d'études. Il vise à faciliter la compréhension du programme dans son application en classe.

Le guide propose une variété de moyens et de techniques d'enseignement appropriés à l'application de ce programme, afin de permettre une meilleure intégration des objectifs. Il offre aussi des suggestions relatives à l'exploitation de matériel authentique en incorporant celui-ci dans une situation d'apprentissage qui respecte la démarche pédagogique du programme.

5.3 L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

L'évaluation fait partie intégrante d'un ensemble homogène constitué d'interventions pédagogiques qui se passent entre le maître et l'élève. Comme elle se veut le reflet de l'enseignement qui se déroule en salle de classe, elle se doit de suivre les mêmes principes directeurs que ceux édictés dans le programme d'études. Entre autres, elle devrait :

— accorder plus d'emphase à la compréhension qu'à la production (55 à 60% du temps).

— accorder plus d'importance aux textes écrits qu'aux textes oraux (55 à 60% du temps).

Le ministère de l'Éducation produit un guide d'évaluation en salle de classe qui vise à fournir aux praticiens des suggestions portant sur des stratégies et des techniques qu'ils pourront appliquer en salle de classe ou qui leur serviront d'amorces pour l'élaboration de leurs propres situations d'évaluation.

Le Ministère prépare aussi des épreuves de sanction qui sont en étroite corrélation avec les buts, les objectifs et les orientations des programmes d'anglais, langue seconde, du secondaire. Les détails relatifs à ces examens se trouvent dans le Bulletin d'information des examens d'anglais, langue seconde. Ceux-ci sont produits à partir de spécifications de domaines élaborées par le M.E.Q. qui servent d'encadrement pour les rédacteurs. Ces spécifications de domaines sont disponibles aux instances concernées par l'évaluation.

5.4 LE MATÉRIEL DIDACTIQUE

Ce programme détermine les orientations, les buts et les objectifs à poursuivre dans l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au deuxième cycle du secondaire. Cet énoncé de principes va se concrétiser, en salle de classe, par l'intermédiaire des activités et des situations d'apprentissage. Les situa-

tions d'apprentissage, composées d'activités qui suivent la démarche dictée par les orientations du programme afin que l'élève puisse atteindre l'ensemble des objectifs obligatoires, sont développées dans ce qu'il est convenu d'appeler le matériel didactique de base. Ce matériel de base est généralement constitué d'un ensemble organisé comprenant un guide du maître, un manuel de l'élève à caractère durable et du matériel de classe comme des affiches, des acétates, des cassettes, des cartes-éclair, etc. Par opposition, on parle de matériel complémentaire lorsque celui-ci est considéré d'emploi facultatif et ne touche qu'à certains éléments du programme, tout en respectant les orientations fondamentales de celui-ci.

Pour faire en sorte que le matériel de base soit conforme au programme d'anglais, langue seconde, le ministère de l'Éducation produit un document qui comprend un devis et une grille d'analyse. Ce document énonce, à l'intention des auteurs de matériel didactique, les exigences qui devront être respectées pour recevoir une approbation ; de plus il propose, à l'intention des évaluateurs du ministère, des pistes leur permettant de vérifier le respect de ces exigences.

Le matériel doit refléter la dynamique même du programme et mettre l'accent sur le sens du message à transmettre, sans négliger la créativité de l'élève sur le plan linguistique, tout en tenant compte de sa capacité à mieux contrôler les formes langagières en contexte à mesure qu'il progresse.

Le matériel doit, de plus, proposer des activités diversifiées qui reflètent une communication se rapprochant de la réalité. Bien sûr, il doit tenir compte des aspects obligatoires qui sont décrits dans ce programme.

5.5 LE MATÉRIEL AUTHENTIQUE

Par matériel authentique, nous entendons tout document sonore ou écrit qui n'a pas été prévu, à l'origine, pour la salle de classe ou pour l'étude de la langue seconde. C'est ainsi que les revues, journaux, bandes dessinées, dépliants publicitaires, modes d'emploi, poèmes, chansons, messages commerciaux, entrevues, émissions radiophoniques... seront considérés comme des documents authentiques. « Authentique » ne signifie pas nécessairement « naturel » ou « spontané » en ce sens que la plupart des textes écrits tels qu'articles de journaux, messages publicitaires, lettres, etc., et même plusieurs textes oraux tels que des entrevues, ont été soigneusement préparés, ce qui ne leur enlève pas leur valeur d'authenticité.

Parfois les documents authentiques sont difficilement disponibles ou difficilement utilisables, en raison des droits de reproduction ou de leur mauvaise qualité technique, par exemple. On doit alors les modifier pour les rendre accessibles. Ce qui importe c'est que les documents ainsi modifiés conservent les principales caractéristiques de l'authenticité, entre autres qu'ils présentent une langue qui se rapproche de la réalité, en tenant compte de la distinction fondamentale entre langue écrite et langue parlée : ils deviendront ainsi des documents vraisemblables.

Si la langue se veut le reflet d'un comportement socio-culturel et qu'elle veut véhiculer ce qui se passe dans la réalité, il est alors fondamental que nous utilisions un tel matériel, afin de susciter un plus grand intérêt de la part de l'élève, qui sentira que l'apprentissage de la langue est relié à une entité quotidienne et immédiate plutôt que d'être un exercice purement académique. En utilisant un tel matériel, nous pouvons aussi exposer l'élève à un certain nombre de variantes socio-linguistiques plutôt que de ne lui présenter qu'un modèle unique. Il serait intéressant aussi de demander à l'élève d'apporter de chez lui des documents ou autres objets qui lui appartiennent ou qui font partie de son monde et d'en trouver une certaine exploitation afin de l'impliquer de façon étroite et de l'inciter à communiquer.

Toutefois, il ne faudrait pas penser que le simple fait d'utiliser des documents authentiques va rendre automatiquement l'approche communicative. On peut réaliser des activités centrées sur des exercices mécaniques, artificiels, décontextualisés, avec du matériel authentique. Ce qui va rendre l'approche communicative c'est la façon dont seront exploités les textes et les activités qui s'y rattachent.

5.6 LA SITUATION D'APPRENTISSAGE

Une situation d'apprentissage est composée de textes oraux ou écrits et d'activités diverses, organisées de façon cohérente pour former un ensemble unifié. Par exemple, on pourrait élaborer une situation d'apprentissage autour du thème "Preparing a Party". Discuter en sous-groupes de la musique nécessaire à l'organisation de cette petite fête constitue une activité de production orale. Lire des menus en vue d'en choisir un pour la préparation de cette fête constitue une activité de compréhension écrite.

Les activités devraient se regrouper autour d'un élément unificateur, que ce soit un thème, une situation, un type de texte ou un objectif terminal, afin d'éviter de donner à l'élève un sentiment d'éparpillement. La situation d'apprentissage constitue en quelque sorte un scénario qui assure à l'élève une

continuité, une progression en lui fournissant un point de départ et un point d'arrivée afin de soutenir sa motivation. Chaque activité devrait s'enchaîner à l'autre de façon naturelle afin de former un tout à la fin.

La situation d'apprentissage, par la présentation d'activités diversifiées, permet donc d'intégrer les objectifs intermédiaires, les opérations et les habiletés de compréhension et de production orales et écrites en vue de l'atteinte d'un ou de plusieurs objectifs terminaux. Elle devrait aussi être composée d'activités d'évaluation.

Voici certaines caractéristiques d'une situation d'apprentissage. Elle devrait :

— viser l'atteinte d'un ou de plusieurs objectifs terminaux ;

— permettre l'intégration des habiletés de compréhension et de production orales et écrites ;

— permettre l'intégration de plusieurs objectifs intermédiaires et opérations ;

— présenter un sujet et des activités motivants pour l'élève ;

— exploiter des activités diversifiées, étroitement reliées entre elles et qui font appel à des documents authentiques ou vraisemblables ;

— développer un petit scénario qui comporte un point de départ ou motivation et un point d'arrivée ;

— laisser place aux connaissances personnelles de l'élève ;

— fournir des directives précises à l'enseignant et à l'élève ;

— pouvoir se réaliser facilement en salle de classe ;

— permettre une organisation diversifiée : groupes, sous-groupes, individus.

5.7 LES ASPECTS OBLIGATOIRES DU PROGRAMME

Un programme ne saurait être qu'une énumération d'objectifs. Il veut rejoindre l'enseignement en tant qu'entité globale. La conception du programme d'anglais, langue seconde, du second cycle du secondaire n'est pas le fruit du hasard ni des caprices des concepteurs mais s'appuie sur les données les plus récentes en linguistique appliquée ainsi que sur les recherches relatives à l'acquisition de la langue maternelle et de la langue seconde et du rapport entre les deux. C'est pourquoi, en relation avec les principes directeurs et les implications pédagogiques énoncés précédemment, ce programme se veut une prise de position du ministère de l'Éducation en ce qui a trait à l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au second cycle du secondaire et les institutions scolaires relevant du Ministère dans lesquelles il est enseigné se doivent de respecter cette prise de position.

À cet effet, les points suivants se veulent un relevé des éléments obligatoires du programme. Pour être en accord avec celui-ci, l'enseignement de la langue seconde devra :

1. respecter les objectifs terminaux et intermédiaires du programme ainsi que les opérations qui s'y rattachent (pp. 53 à 84) ;
2. tenir compte de l'approche communicative décrite dans le programme (pp. 27 à 34) ;
3. tenir compte de la répartition du programme entre la troisième, la quatrième et la cinquième secondaire (pp. 89 à 109).

Afin de refléter la dynamique du programme au niveau de la salle de classe, il est essentiel de :

— tenir compte de la démarche d'apprentissage (pp. 25 à 27) ;

— mettre l'emphase sur les textes écrits par rapport aux textes oraux et sur la compréhension par rapport à la production ;

— utiliser des moyens qui permettent l'intégration des objectifs ;

— présenter des activités variées qui favorisent une organisation diversifiée, tout en étant intégrées dans des situations d'apprentissage ;

— utiliser une langue qui se veut le reflet de la société nord-américaine ;

— présenter des situations qui tiennent compte des paramètres de la communication : le nombre de participants, leur âge, leur statut, l'endroit où se passe l'action, en les présentant dans des situations diversifiées ;

— tirer parti de l'utilisation de matériel authentique ;

— tenir compte des intérêts et des besoins de la clientèle visée.

CONCLUSION

CONCLUSION

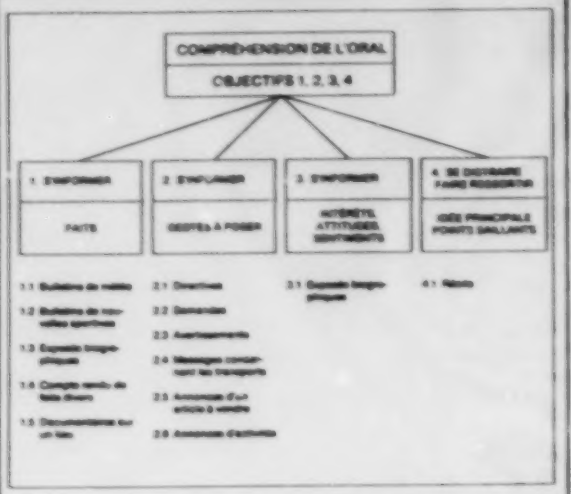
Le présent document représente le dernier d'une série de trois publications destinées à l'enseignement d'une approche communicative dans les écoles primaires et secondaires du Québec. À mesure que ces programmes ont été élaborés, le cadre théorique de l'enseignement des langues secondes et le contexte social et scolaire du Québec ont continué d'évoluer. C'est pourquoi chaque programme se veut le reflet de la situation telle qu'elle était au moment où il a été rédigé. Toutefois, l'implantation et l'application de chaque nouveau programme permet d'apporter de l'information pertinente pour la rédaction de celui qui suit. C'est ainsi que certains éléments qui n'étaient qu'implicites dans l'un deviennent explicites dans l'autre, suite à l'expérience vécue.

Les principes et le contenu d'un programme ne représentent qu'un aspect unidimensionnel. Son évolution réside dans son application quotidienne : il devient ainsi multidimensionnel dans les mains des utilisateurs. On ne pourra jauger l'impact des programmes d'anglais, langue seconde, que dans leur application en salle de classe. Ces trois documents sont essentiels mais non suffisants à eux seuls pour transformer l'apprentissage de l'élève en une expérience communicative riche et bénéfique. Ce n'est que le praticien qui peut leur insuffler un dynamisme et faire un succès de leur application en permettant qu'ils continuent d'évoluer, même s'ils sont figés dans le temps.

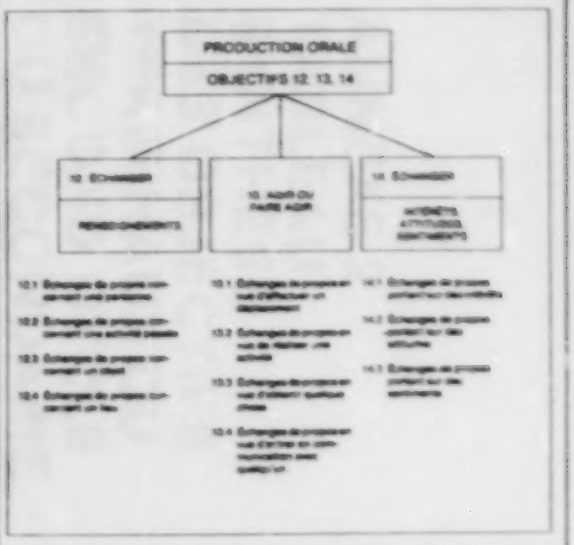
ANNEXE 1
SYNTHÈSE DU CONTENU DU PROGRAMME D'ANGLAIS, LANGUE SECONDE PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE

SYNTHÈSE DU CONTENU DU PROGRAMME DU PREMIER CYCLE — ANNEXE I

COMPRÉHENSION



PRODUCTION

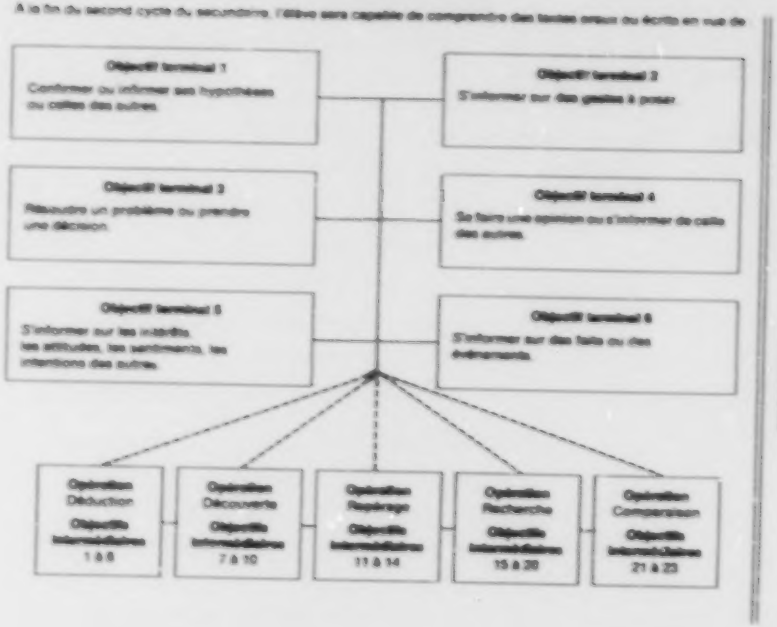

PRODUCTION ORALE
OBJECTIFS 12, 13, 14
12. ÉCHANGER
RENSEIGNEMENTS
13. AGIR OU FAIRE AGIR
14. ÉCHANGER
INTÉRÊTS, ATTITUDES, SENTIMENTS
12.1 Échanges de propos concernant une personne
12.2 Échanges de propos concernant une activité passée
12.3 Échanges de propos concernant un objet
12.4 Échanges de propos concernant un lieu
13.1 Échanges de propos en vue d'effectuer un déplacement
13.2 Échanges de propos en vue de réaliser une activité
13.3 Échanges de propos en vue d'obtenir quelque chose
13.4 Échanges de propos en vue d'entrer en communication avec quelqu'un
14.1 Échanges de propos portant sur des intérêts
14.2 Échanges de propos portant sur des attitudes
14.3 Échanges de propos portant sur des sentiments

ANNEXE 2
TABLEAU SYNTHÈSE DES OBJECTIFS TERMINAUX DU SECOND CYCLE DU SECONDAIRE

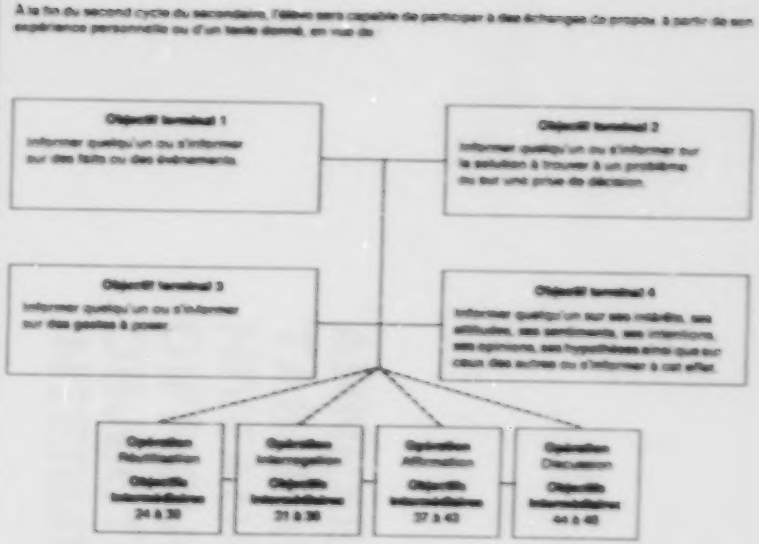
TABLEAU SYNTHÈSE DES OBJECTIFS TERMINAUX DU SECOND CYCLE DU SECONDAIRE

ANNEXE 2

COMPRÉHENSION



PRODUCTION


Objectif terminal 1
Informer quelqu'un ou s'informer sur des faits ou des événements.
Objectif terminal 2
Informer quelqu'un ou s'informer sur la solution à trouver à un problème ou sur une prise de décision.
Objectif terminal 3
Informer quelqu'un ou s'informer sur des gestes à poser.
Objectif terminal 4
Informer quelqu'un sur ses intérêts, ses attitudes, ses sentiments, ses intentions, ses opinions, ses hypothèses ainsi que sur ceux des autres ou s'informer à cet effet.
Opération
Réalisation
Objectifs intermédiaires
24 à 30
Opération
Interrogation
Objectifs intermédiaires
31 à 36
Opération
Affirmation
Objectifs intermédiaires
37 à 43
Opération
Déclaration
Objectifs intermédiaires
44 à 48

ANNEXE 3
TABLEAU DES NIVEAUX DE DIFFICULTÉ DES OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

TABLEAU DES NIVEAUX DE DIFFICULTÉ DES OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

COMPRÉHENSION

ANNEXE 3

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	NIVEAU DE DIFFICULTÉ		
	1	2	3
A. Déduction du sens des éléments			
1. Identifier à l'intérieur même du texte des mots ou des groupes de mots apparentés par le sens.			
2. Faire des associations d'idées entre différents mots ou groupes de mots utilisés par l'auteur ou le locuteur.	√		
3. Tirer parti de l'information fournie par le titre, la table des matières, la préface, la couverture arrière, les illustrations, l'index, le résumé, les effets sonores, la trame musicale, etc.		√	
4. Tirer parti de l'information fournie par certains mots ou certaines phrases prédéterminés.	√		
5. Tirer parti de l'information fournie par le début du texte.	√		
6. Tirer parti de l'information fournie par un passage intermédiaire d'un texte.		√	
B. Découverte de l'information globale		√	
7. Identifier les mots-clés d'un passage ou d'un texte.	√		
8. Identifier les phrases-clés d'un passage ou d'un texte.		√	
9. Identifier l'idée principale d'un passage ou d'un texte.		√	
10. Identifier les idées maîtresses d'un passage ou d'un texte.			√
C. Repérage d'éléments spécifiques d'information			
11. Identifier un élément discret d'information.	√		
12. Identifier plusieurs éléments discrets d'information.		√	
13. Identifier un élément continu d'information factuelle.		√	
14. Identifier plusieurs éléments continus d'information factuelle.			√
D. Recherche des détails		√	
15. Distinguer entre certains arguments pour et certains arguments contre utilisés par l'auteur ou le locuteur.			√
16. Distinguer entre certains faits et certaines opinions exprimés par l'auteur ou le locuteur.		√	
17. Distinguer entre des énoncés à caractère général et d'autres à caractère particulier utilisés par l'auteur ou le locuteur.			√
18. Identifier certaines informations non-objectives ou certains préjugés véhiculés par l'auteur ou le locuteur.		√	
19. Retracer la séquence chronologique des faits ou des événements rapportés par l'auteur ou le locuteur.			√
20. Identifier les incohérences, le manque d'enchaînement des idées ou le manque de liens logiques dans un passage ou dans un texte.	√		
			√

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	NIVEAU DE DIFFICULTÉ		
	1	2	3
E. Comparaison des informations			
21. Relever les informations factuelles semblables rapportées dans différents textes sur le même sujet.	✓		
22. Relever les informations factuelles différentes, complémentaires ou contradictoires rapportées dans différents textes sur le même sujet.		✓	
23. Relever les ressemblances et les différences entre les opinions, les arguments, les préjugés exprimés dans plusieurs textes sur le même sujet.			✓

TABLEAU DES NIVEAUX DE DIFFICULTÉ DES OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ANNEXE 3

PRODUCTION

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	NIVEAU DE DIFFICULTÉ		
	1	2	3
A. Réutilisation			
24. Reformuler certains arguments pour ou certains arguments contre utilisés par une autre personne.			√
25. Reformuler certains faits ou certains événements rapportés par une autre personne.		√	
26. Reformuler certaines opinions, certaines idées, certaines informations non objectives ou certains préjugés véhiculés par une autre personne.			√
27. Reconstituer la séquence chronologique des faits ou des événements rapportés par une autre personne.	√		
28. Relater les informations semblables ou les informations différentes transmises par plusieurs personnes sur le même sujet.		√	
29. Résumer brièvement l'information essentielle transmise par une autre personne.		√	
30. Résumer brièvement l'information essentielle transmise par plusieurs personnes sur le même sujet.			√
B. Interrogation			
31. Poser une question relative à un ou plusieurs éléments discrets d'information.	√		
32. Poser une question relative à un ou plusieurs éléments continus d'information.		√	
33. Répondre à une ou des questions relatives à un ou plusieurs éléments discrets d'information.	√		
34. Répondre à une ou des questions relatives à un ou plusieurs éléments continus d'information.		√	
35. Demander à quelqu'un de préciser sa question.	√		
36. Demander à quelqu'un de préciser sa pensée.		√	
C. Affirmation			
37. Exprimer une opinion ou avancer des hypothèses sur un sujet ou un texte donné.		√	
38. Formuler l'idée principale qui se dégage du message transmis par une autre personne.		√	
39. Décrire les caractéristiques physiques relatives à des personnes, à des animaux, à des objets, à des lieux.	√		
40. Formuler ses propres arguments sur un sujet donné.			√
41. Exprimer un message personnel en utilisant l'information transmise par plusieurs personnes sur le même sujet.		√	
42. Rapporter des faits ou décrire des événements.		√	
43. Raconter un récit vrai ou imaginaire.			√

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	NIVEAU DE DIFFICULTÉ		
	1	2	3
D. Discussion			
44. Discuter des ressemblances et des différences entre ses hypothèses et celles des autres.			✓
45. Discuter des ressemblances et des différences entre les hypothèse avancées et les faits, les événements, les idées exprimés dans un texte donné.			✓
46. Discuter de certaines opinions ou de certaines idées exprimées par une autre personne.			✓

ANNEXE 4
LES CHAMPS DE TEXTES

Cette rubrique n'est présentée qu'à titre de suggestion. Les types de textes ont été classés en trois champs ; A, B et C, A étant le plus facile et C le plus difficile, selon les critères suivants :

— prévisibilité des formes linguistiques ;

— longueur du texte ;

— utilisation d'un vocabulaire plus ou moins restreint.

Il est entendu qu'un texte pourrait changer de champs selon certaines caractéristiques, linguistiques par exemple, qui pourraient le rendre plus complexe. Cette classification ne se veut qu'un point de repère.

On trouvera aussi une indication relative à l'utilisation de ces textes en compréhension ou en production orales ou écrites selon que leur exploitation est plus susceptible d'appartenir à l'un ou l'autre des savoirs.

TYPES DE TEXTES		COMPRÉHENSION		PRODUCTION	
		ORAL	ÉCRIT	ORAL	ÉCRIT
CHAMPS A					
A 1	Menus		√		
A 2	Horaires		√		√
A 3	Catalogues		√		
A 4	Avertissements	√	√	√	√
A 5	Fiches de route		√		
A 6	Cartes de souhaits		√		√
A 7	Invitations	√	√	√	√
A 8	Bons de commande		√		
A 9	*Fiches de renseignements personnels ou formules d'application		√		√
A 10	Recettes	√	√	√	√
A 11	Bulletins de météo	√	√		
CHAMPS B					
B 1	Bulletins de nouvelles sportives	√	√		
B 2	Annonces d'articles à vendre ou à échanger	√	√	√	√
B 3	Annonces d'objets perdus ou trouvés	√	√	√	√
B 4	Annonces relatives au transport en commun	√	√		
B 5	Annonces d'activités diverses	√	√	√	√
B 6	*Offres ou demandes de service	√	√	√	√
B 7	Offres ou demandes d'emploi	√	√	√	√
B 8	*Modes d'emploi	√	√	√	√
B 9	*Instructions d'assemblage	√	√	√	√
B 10	Consignes portant sur des activités scolaires	√	√	√	√
B 11	Consignes portant sur la localisation	√	√	√	√
B 12	Cartes postales		√		√
B 13	Dépliants touristiques, documentation sur un lieu		√		
B 14	*Lettres de commande ou d'application				√
B 15	Lettres de réponse ou de remerciements		√		√

TYPES DE TEXTES	COMPRÉHENSION		PRODUCTION	
	ORAL	ÉCRIT	ORAL	ÉCRIT
CHAMPS C				
C 1 *Paroles de chansons	√	√	√	
C 2 *Règles d'un jeu	√	√	√	
C 3 *Brochures publicitaires		√		
C 4 *Bandes dessinées		√		
C 5 *Notes		√		√
C 6 Exposés biographiques ou notes biographiques	√	√	√	√
C 7 *Résumés de films, d'émissions télévisées, de livres, d'articles ou d'extraits	√	√	√	√
C 8 *Pochettes de disques		√		
C 9 Comptes rendus de faits divers	√	√	√	√
C 10 Lettres personnelles		√		√
C 11 *Journal personnel		√		√
C 12 Commentaires	√	√	√	√
C 13 *Bulletins de nouvelles générales	√			
C 14 *Articles de journal ou de revue		√		
C 15 *Extraits de textes provenant d'une autre discipline		√		
C 16 Histoires et récits divers (aventure, sports, mystère etc.)	√	√	√	
C 17 *Légendes, fables	√	√		
C 18 *Films documentaires, courts métrages, dessins animés, émissions télévisées	√			
C 19 *Livres, journaux		√		
C 20 *Poèmes	√	√		
C 21 *Blagues	√	√	√	
* Nouveau au second cycle				

ANNEXE 5
GLOSSAIRE

GLOSSAIRE

A. *Se rapportant aux objectifs*

Affirmation : opération qui consiste à fournir des données personnelles sur un sujet quelconque, telles des hypothèses, des opinions, des idées, des arguments, des faits.

Comparaison : opération qui consiste à établir les ressemblances et les différences entre les informations transmises par plusieurs textes sur le même sujet.

Découverte : opération qui consiste à dégager l'information essentielle contenue dans un texte sans se préoccuper des détails de celui-ci.

Déduction : opération qui consiste à deviner, de façon raisonnée, le sens de certains éléments linguistiques ou conceptuels à partir d'indices dans le contexte.

Discussion : opération qui consiste à comparer des données avec celles des autres et à les accepter ou les rejeter à l'aide d'une certaine argumentation. Ces données peuvent être des hypothèses, des faits, des idées . . .

Élément continu d'information : élément qui répond à une question ouverte portant, par exemple, sur l'avenir, la conséquence, la description . . .

Élément discret d'information : élément qui répond à une question fermée portant, par exemple, sur le prix, le poids, le nom, l'endroit, l'âge . . .

Élément spécifique d'information : élément déterminé, choisi à l'avance soit par le lecteur ou l'auditeur, soit par quelqu'un d'autre.

Interrogation : opération qui consiste à poser une question ou à y répondre.

Mots apparentés par le sens : éléments tels des synonymes, des antonymes, des définitions, des appositions ou autres qui ont une certaine affinité de sens avec un terme donné.

Opération : acte ou ensemble d'actes qui permettent d'obtenir un résultat déterminé. L'opération est le principe unificateur des objectifs intermédiaires et le lien entre les objectifs intermédiaires et les objectifs terminaux.

Passage : une partie d'un texte que l'élève a à sa disposition.

Recherche : opération qui consiste à identifier certains aspects d'un texte tels les arguments, les faits, les opinions, les préjugés . . .

Repérage : opération qui consiste à identifier de façon précise un ou plusieurs éléments prédéterminés d'information factuelle.

Réutilisation : opération qui consiste à reprendre, dans ses propres termes, les données fournies par une autre personne, sans y ajouter d'éléments conceptuels personnels.

Reformuler : exprimer, dans ses propres termes, ce qui a déjà été énoncé par quelqu'un d'autre.

Texte : tout document écrit ou oral. Le texte peut être limité comme un bulletin de météo ou un menu, ou beaucoup plus vaste comme une histoire ou un récit.

B. *Se rapportant au reste du programme*

Approche pédagogique : ensemble de postulats qui veulent établir une cohérence entre l'enseignement, les fondements d'un programme et la démarche d'apprentissage.

Caractéristiques des textes : critères qui aident à circonscrire la difficulté du texte, tels la longueur, la présence d'un support, la redondance de l'information . . .

Cote : total, exprimé en chiffres, des niveaux de difficulté du sujet, des caractéristiques des textes ou de la performance de l'élève et de la tâche. La cote est déterminée pour chaque degré du second cycle du secondaire.

Guide pédagogique : document, officiellement approuvé mais à caractère indicatif, destiné aux enseignants dans le but de leur proposer des moyens pour les aider à appliquer le programme.

Matériel authentique : tout document sonore ou écrit qui n'a pas été prévu, à l'origine, pour la salle de classe.

Matériel didactique : matériel conçu expressément pour une clientèle en situation d'apprentissage. Il est dit matériel de base s'il correspond à l'ensemble des objectifs obligatoires d'un programme. Il est dit complémentaire s'il ne touche qu'à certains éléments du programme.

Modèle behavioriste : théorie du comportement qui établit une relation directe entre un stimulus et la réponse qu'il génère. Ce modèle préconise l'acquisition d'une langue par le développement d'automatismes.

Performance : rendement attendu de l'élève selon le sujet, le texte et la tâche qui lui sont proposés.

Permutation : variance du niveau de difficulté du sujet, des caractéristiques des textes, de la performance de l'élève et de la tâche pour arriver à atteindre un seuil déterminé avec une clientèle donnée.

Pondération : importance qu'on accorde, en terme de temps, aux objectifs intermédiaires, selon le degré auquel on s'adresse.

Programme d'études : document pédagogique officiel qui précise un contenu d'apprentissage et préconise des orientations pour l'atteinte des objectifs. Le programme a un caractère prescriptif.

Situation d'apprentissage : ensemble composé de textes oraux ou écrits et d'activités diverses organisés de façon cohérente.

Sujet : ce dont le texte parle en compréhension et ce dont l'élève parle en production.

Tâche : moyen pour réaliser une opération qui permet l'atteinte d'un objectif terminal. La tâche se confond avec l'objectif intermédiaire.

ANNEXE 6
PRINCIPAUX OUVRAGES DE RÉFÉRENCE

Bachman, L.F., and Strick, G.J., *An Analytic Approach to Language Program Design* in Mackay & Palmer eds., Languages for Specific Purposes : Program Design and Evaluation, Rowley, Mass, Newbury House pp. 45-63, 1981.

Banko, R., Smith, B., *Enquête en vue de déterminer l'influence de l'environnement linguistique des élèves des 1re, 2ième et 3ième secondaires sur l'apprentissage de l'anglais, langue seconde*, (16-3233-09), D.G.D.P., 1979.

Brumfit, C., *Reading Skills and the Study of Literature in a Foreign Language*, System, 9:1, pp. 243-248, 1981.

Dulay, H., Burt, M., and Krashen, S., *Language Two*, New York, Oxford University Press, 1982.

Ellis, R., *Informal and Formal Approaches to Communicative Language Teaching*, ELT Journal, 36:2, pp. 73-81, January 1982.

Grellet, F., *Developing Reading Skills*, Campbridge University Press, 1981.

Johnson, K., and Morrow, K., eds., *Communication in the Classroom*, Longman, 1981.

Johnson, K., and Porter, D., eds., *Perspectives in Communicative Language Teaching*., London, Academic Press, 1983.

Krashen, S., *Principles and Practices in Second Language Acquisition*, New York, Pergamon Press, 1982.

Krashen, S., *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, New York, Pergamon Press, 1981.

Littlewood, W., *Communicative Language Teaching, an Introduction*, Cambridge, Cambridge University Press, 1981.

Mackay, R., Barkman, B., and Jordan, R. R., eds, Reading in a Second Language, Rowley, Mass, Newbury House Publishers, Inc., 1979.

Mackay, R., and Mountford, A., *Reading for Information*, in Anthony, E., and Richards, J., eds, Reading, Insights and Approaches, Singapore, Regional English Language Centre, pp. 136-173, 1976.

Mager, R., F., *Preparing Educational Objectives*, 2nd Edition, New York, Fearon-Pitman Publishers, 1975.

Ministère de l'Éducation du Québec, *Document Information : La lisibilité des textes destinés aux élèves du secondaire, guide pour les auteurs de manuels scolaires* (16-4313), Gouvernement du Québec, 1983.

Ministère de l'Éducation du Québec, *L'École québécoise — Énoncé de politique et plan d'action*, Québec, 1980.

Ministère de l'Éducation du Québec, *Cadre révisé de l'élaboration des programmes et des guides pédagogiques*, D.G.D.P., Direction des programmes, 1980.

Ministère de l'Éducation, *Politique générale d'évaluation pédagogique — Secteur du primaire et du secondaire*, D.E.P., 1981.

Ministère de l'Éducation du Québec, *Programme d'études — Secondaire — Français, langue maternelle*, (16-3412), D.G.D.P., Direction des programmes, Québec, 1981.

Ministère de l'Éducation du Québec, *Programme d'études — Primaire — Anglais, langue seconde*, (16-2204), D.G.D.P., Direction des programmes, Québec, 1981.

Ministère de l'Éducation du Québec, *Programme d'études — Secondaire — Anglais, langue seconde, premier cycle*, (16-3251), D.G.D.P., Direction des programmes, Québec, 1983.

O'Farrell-Gagnon, T., et al., *Analyse des besoins langagiers en anglais, langue seconde, chez les élèves des quatrième et cinquième secondaires des écoles publiques du Québec*, (16-3224-09), D.G.D.P., 1980.

O'Farrell-Gagnon, T., et al., *Documents d'information — Projet de programmes d'études : niveau secondaire, anglais, langue seconde*, (16-3224-10), D.G.D.P., 1980.

Shaw, A.M., *A Modular Communicative Syllabus, The Underlying Ideas* (1), ELT Journal, 36:2, pp. 82-88, January 1982.

Smith, F., ed., *Psycholinguistics and Reading*, New York, Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1973.

Smith, F., *The Role of Prediction in Reading*, Elementary English, vol. 52, no 3, pp. 305-311, March 1975.

Stern, H. H., *Fundamental Concepts of Language Learning*, Oxford, Oxford University Press, 1983.

Yalden, J., *The Communicative Syllabus, Evolution, Design and Implementation*, New York, Pergamon Press, 1983.